

ISSN -2236-4552

CAMINHOS

Revista on-line de divulgação científica da UNIDAVI

“Dossiê Humanidades”



editora unidavi

Ano 4 (n. 6) - abr./jun. 2013

EDITORA UNIDAVI - PROPPEX

Reitor: Célio Simão Martignago

Pró-Reitor de Ensino, Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão: Charles Roberto Hasse

Pró-Reitor de Administração: Alcir Texeira

EDITORA UNIDAVI

Editor Responsável: Nivaldo Machado

Caminhos: revista on-line de divulgação científica da UNIDAVI

Publicação Trimestral

“Dossiê Humanidades”

Coordenação: Msc. Pedro Sbissa

Equipe Técnica

Diagramação: Grasiela Barnabé Schweder

Arte: Mauro Tenório Pedrosa

Catálogo: Bibliotecária Msc. Simone da Silva Conceição

Revisão de Língua Portuguesa: Zenilto Tambosi

Conselho Editorial:

Msc. Adalberto Andreatta - UNIDAVI	Msc. Jeancarlo Visentainer - UNIDAVI
Dr. Alexandre Meyer Luz - UFSC	Dr. Jean Segata - UNIDAVI
Msc. Andréia Pasqualini - UNIDAVI	PhD. João de Fernandes Teixeira - UFSCar
Msc. Augusto Fey - UNIDAVI	Msc. Joacir Sevegnani - UNIDAVI
Dr. Carlos E.B. de Souza - UENF	Msc. José Sérgio da Silva Cristóvam - UNIDAVI
Dr. Carlos Manholi - UEL	Dr. José Ernesto de Fáveri - UNIDAVI
Msc. Charless Roberto Hasse - UNIDAVI	Msc. Júlio Cesar Nasário - UNIDAVI
Dr. Eduardo José Legal - UNIVALI	Dr. Lucídio Bianchetti - UFSC
Dr. Fábio Alexandrini - UNIDAVI	Msc. Luiz Otávio Matsuda
Msc. Flávio Joaquim Fronza - UNIDAVI	Dr. Nivaldo Machado
Dr. Gustavo Leal Toledo - UFSJ	Dra. Patrícia Coradim Sita - UEM
Dra. Hannelore Nehring - UNIDAVI	Dra. Raquel Anna Sapunaru - UFVJM
Msc. Inhelora K. Joenk - UNIDAVI	Dra. Simone Hedwig Hasse - UNIANCHIETA
Dr. Fábio Pugliesi - UNIDAVI	Dr. Theophilos Rifiotis - UFSC

Contatos:

Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí - UNIDAVI

Rua Dr. Guilherme Gemballa, 13

Jardim América - Rio do Sul/SC

89160-000

E-mail: editora@unidavi.edu.br

Fone: (47) 3531-6009

Sumário

Apresentação	5
---------------------------	----------

Msc. Pedro Sbissa

EDUCAÇÃO ESPECIAL: A IMPORTÂNCIA DO BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS	7
---	----------

Aline Martins Varela

A PSICOLOGIA SOCIAL ENTRE RUMOS E VERTENTES	21
--	-----------

João Paulo Roberti Junior

Ana Maria Justo

AVALIAÇÃO DOS CENTROS DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA NACIONAL	39
--	-----------

Fabiani Cabral Lima

Daniela Ribeiro Schneider

PERÍCIA EM SAÚDE DO TRABALHADOR: CONTRIBUIÇÕES DA PERÍCIA PSICOLÓGICA JUDICIAL.....	65
--	-----------

Fernanda Graudenz Müller

Roberto Moraes Cruz

João Paulo Roberti Junior

A UTILIZAÇÃO DA MEDITAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DA LITERATURA.....	87
--	-----------

Helena Dresch Vascounto

Pedro Sbissa

Emílio Takase

LIDERANÇA E AÇÃO PARA PRÁTICA DOCENTE	107
--	------------

Inhelora Kretzschmar Joenk

Ilson Paulo Ramos Blogoslowski

A CONTRIBUIÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA QUALIDADE DE VIDA DA PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN 135

Júlio Cesar Nasário

Denise Cardoso

DESENHO DA FIGURA HUMANA: AVALIAÇÃO COGNITIVA E INDICADORES DE PROBLEMAS EMOCIONAIS EM CRIANÇAS 149

Joseane de Souza

Marizete Serafim Hoffmann

JORNALISMO CIENTÍFICO: DESAFIOS E PROBLEMAS NA COBERTURA DA CIÊNCIA 169

Nivaldo Machado

Rafaela Sandrini

Apresentação

Msc. Pedro Sbissa

O desenvolvimento da produção científica no Brasil alcançou um nível significativo com o implemento de publicações científicas em várias áreas do conhecimento. Ciente deste fato a UNIDAVI tem direcionado esforços na divulgação de material produzido por sua comunidade científica e parceiros. Com base nisto foi criada a Revista Caminhos (Dossiê Humanidades) que agrega trabalhos primordialmente na área humana. Entretanto é possível identificar nesta edição trabalhos decorrentes de outras áreas do conhecimento, como por exemplo, a da saúde em que se enquadra o artigo: A CONTRIBUIÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA QUALIDADE DE VIDA DA PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN.

Compreende-se que esta pluralidade de temas e áreas contribui para o enriquecimento da ciência e construção do conhecimento. Além deste aspecto acredita-se que a aproximação entre pesquisadores da UNIDAVI e de outros centros de produção científica possibilita um trânsito de informações benéficas à coletividade científica. Contudo, apesar da diversidade de conteúdos e áreas observa-se uma congruência relacionada ao propósito da construção dos artigos voltados ao desenvolvimento da ciência em sua pluralidade para promoção do bem comum.

Desta forma é com grande satisfação que apresentamos este volume da Revista Caminhos (Dossiê Humanidades) que traz autores e pesquisadores com significativo nível técnico científico.

EDUCAÇÃO ESPECIAL: A IMPORTÂNCIA DO BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS¹

Aline Martins Varela²

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar reflexões e estudos sobre a importância do português no aprendizado do surdo, tornando-o um ser de inclusão com as mesmas possibilidades dos ouvintes e não apenas como uma pessoa limitada, mas como ser capaz do ponto de vista linguístico de agir e interagir com as pessoas e nos locais onde está inserido. A metodologia aplicada neste trabalho foi a de estudos bibliográficos, sendo esse tipo de estudo o passo inicial na investigação do tema, em que o pesquisador utilizou livros, revistas, artigos, enfim registros impressos e virtuais para aprimorar o conhecimento a respeito, no presente caso, da importância do bilinguismo na educação dos surdos, sempre norteado por autores conhecidos no meio e entre esses estudos, a aprendizagem do português pelos surdos, a linguagem de sinais na sala de aula, a interação com o intérprete e a inclusão.

Palavras-chave: Educação especial. Bilinguismo. Surdez.

ABSTRACT

The importance of bilingualism in the education of deaf people, the objective of this paper is to present reflections and studies about the importance of Portuguese in the deafs' learning. Making a deaf to become an included person with the same possibilities as the ones the listeners have and not only as a limited person, but being able in a linguistic and cognitive way to act and interact with other people also in the places where they are in. The methodology applied in this project was the bibliographic, being this the initial step to the theme investigation, where a researcher used books, magazines, articles, that is, printed and virtual registers to improve the knowledge on the topic. In the present case, the importance of bilingualism in the deafs' education, always guided by known authors in the deafs' study environment and among these studies the Portuguese learning by deaf people, sign language in the classroom, interaction with the exponent and the inclusion.

Keywords: Special Educations; Bilingualism; deafness.

1 Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Língua Brasileira de Sinais e Educação Especial, orientado pela Profa. Dra. Simone Maria Barbosa Nery Nascimento - Faculdade Eficaz - Maringá/PR.

2 Graduada em Pedagogia - UNIDAVI (Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí), com apostilamento em Educação Especial - FAPI (Faculdade de Pinhais), e-mail alinevarelamayr@gmail.com. Aluna do curso de Pós-Graduação em Língua Brasileira de Sinais e Educação Especial – Faculdade Eficaz - Maringá/ PR.

INTRODUÇÃO

Neste texto, serão apresentadas reflexões sobre a educação dos surdos e sobre a língua de sinais como recurso para o desenvolvimento de sua segunda língua no Brasil, o Português. O Brasil possui duas línguas oficiais, o Português utilizado por todos os cidadãos brasileiros e a Língua Brasileira de Sinais que tem como sigla LIBRAS as letras iniciais de seu nome é a língua natural dos surdos, natural por ter surgido do convívio e troca entre os surdos, é utilizada pela comunidade surda do nosso país. Por sua complexidade e expressividade são comparadas a qualquer outra língua oral, tem regras e estrutura própria, utiliza-se de mecanismos morfológicos, sintáticos e semânticos e propriedades específicas das línguas naturais, sendo, portanto reconhecida enquanto língua pela linguística. São visuais-espaciais e captam as experiências visuais dos surdos.

Segundo a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) a língua consagrada em lei por um território, país ou estado é sua língua oficial. E entendemos como língua oficial a língua falada pela população desse território. Assim, de acordo com o artigo 13 da Constituição Federal Brasileira: “A língua portuguesa é o idioma oficial do Brasil”. Há também a LIBRAS que é a língua oficial de sinais, sancionada pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. Ela é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão entre as comunidades de pessoas surdas no Brasil. A LIBRAS não pode ser mais chamada de uma simples linguagem, pois é uma língua oficial usada pelos surdos, com gramática completa.

Acredita-se em que, pelo estímulo e o desenvolvimento da LIBRAS - uma das siglas para se referir à Língua Brasileira de Sinais e que é difundida pela Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (FENEIS) - as pessoas surdas possam se tornar potencialmente habilitadas para adquirir e desenvolver a leitura e a escrita da Língua Portuguesa. Dessa forma, o surdo passa a ser visto não como uma pessoa limitada, mas como ser capaz, do ponto de vista linguístico, de agir e interagir também com as pessoas ouvintes e nos locais onde estão inseridos.

A educação bilíngue é um caminho novo, um olhar diferente diante dos surdos, é a ponte entre o que vivem e compreendem do mundo,

como veem o outro, suas dificuldades e limitações são respeitadas, o surdo utiliza-se de sua língua natural para aprender e se expressar.

A LIBRAS e o Português são duas línguas que não competem e sim caminham juntas. A Libras é a primeira língua dos surdos, ela é considerada sua língua materna e identifica, instrui e facilita a comunicação, enquanto que o Português é o caminho de acesso ao conhecimento, interação e convívio com o mundo ouvinte e sua cultura. Deve-se, portanto, valorizar e respeitar os limites e as capacidades dos indivíduos de inclusão a partir de seus rendimentos cognitivos.

[...] percebi que, se pretendo caminhar na direção de contribuir para o encontro com o Outro, tenho que iniciar essa caminhada, antes de mais nada, pelo encontro de mim mesma [...] Sou movida, inicialmente, pela necessidade urgente de rever minha jornada como Ser no mundo, através da minha atuação junto aos outros Seres...é hora de desalojar certezas [...] (MELO, 2004, p.16).

Nesse sentido, verifica-se a importância do aprendizado da língua portuguesa como a segunda língua para os indivíduos surdos, pois oferece a eles novas perspectivas e possibilidades. A Libras e a Língua Portuguesa passam a ser instrumentos importantes no cotidiano dessas pessoas, uma vez que facilita sua comunicação e entendimento dos acontecimentos que estão a sua volta e que fazem parte do seu dia a dia.

A partir do exposto, este trabalho tem por objetivo analisar o bilinguismo como uma proposta educacional, sendo que a língua de sinais é a primeira língua do surdo e o português é a sua segunda língua. Acredita-se que, dessa forma, será permitido ao indivíduo surdo construir sua autoimagem, além de utilizar sua língua natural. Outro objetivo do trabalho é oferecer informações importantes do processo educacional vivenciado pelos surdos até os dias de hoje.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A nova política de educação do Brasil vem possibilitando às pessoas especiais oportunidades e perspectivas que antes eram nulas em suas vidas. Sabemos que há algumas décadas, os surdos ficavam

enclausurados em suas casas ou eram levados para longe de seus familiares, guardados em asilos e instituições que estivessem preparadas para mantê-los afastados de pessoas tidas como “normais”.

Durante 80 anos, o uso de sinais foi proibido e assim somavam-se insucessos na vida dos surdos. Os que não se adaptavam ao oralismo eram considerados retardados e, se havia alguma dificuldade por parte desses indivíduos, eles eram simplesmente desrespeitados. As demais pessoas não estavam nem um pouco preocupadas em mudar. Se alguém realmente tivesse de sair do conforto, que isso acontecesse com os surdos.

Para Goldfield (2002), o oralismo é uma filosofia que visa a fazer com que o surdo receba a linguagem oral por meio da leitura orofacial e amplificações sonoras, enquanto se expressa mediante a fala. Enquanto que gestos, língua de sinais e alfabeto digital são totalmente proibidos, por atrapalhar o desenvolvimento da oralização. A modalidade oralista acredita ser a única forma aceitável de comunicação. Essa visão demonstra a importância de inserir o surdo no mundo ouvinte através da oralidade, fazendo a reabilitação da fala em direção à “normalidade” exigida pela sociedade.

O uso de sinais só passou a ser aceito em 1970, graças às novas metodologias criadas e, entre elas, o uso da comunicação total. Segundo Ciccone (1996), nessa abordagem, a linguagem oral e a sinalizada funcionam em parceria e se requer a incorporação de modelos auditivos, manuais e orais. Sua principal preocupação são os processos comunicativos entre surdo/surdos e surdos/ouvintes. Os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não podem ser postos de lado. Defende também qualquer recurso espaço/visual para facilitar a comunicação.

Atualmente, o método mais utilizado nas escolas é o Bilinguismo e que, para Quadros (1997), vem ganhando muito mais força nesta última década. Utiliza-se a Libras que é a língua materna e natural do surdo como sua primeira língua e o português escrito como sua segunda língua. Nesse aspecto, existem correntes contra e a favor do bilinguismo. Contra, porque a comunidade surda defende sua língua e sua cultura, a favor, por acreditar na facilitação da comunicação entre surdos e ouvintes com o auxílio do professor intérprete e por ser uma maneira mais fácil de inserir o surdo na sociedade, em sua convivência com os ouvintes, facilitando seu dia a dia.

Desde que se tem um diagnóstico médico de uma criança surda, esta criança deve ter contato direto com um adulto surdo e fluente em Libras para que a aquisição da linguagem por essa criança seja efetiva e completa.

Para que possamos ter uma educação bilíngue, a escola deve ter pelo menos duas línguas em seu contexto educacional, demonstrando a importância de cada uma delas dentro do espaço escolar, optando assim por uma política linguística da coexistência de duas línguas. No Brasil, a história da educação dos surdos começa em 26 de setembro de 1857, durante o Império de D. Pedro II, quando o professor surdo francês Ernest Huet fundou, com o apoio do imperador, o “Imperial Instituto de Surdos - Mudos”, hoje o INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos. Na época, o Instituto era um asilo onde só eram aceitos surdos do sexo masculino. Eles vinham de todos os pontos do país e muitos eram abandonados por seus familiares. Os anos 50 foram marcados por uma série de ações importantes como a criação do primeiro curso normal para professores na área da surdez (1951). Nesse ano, o INES recebeu a visita de Helen Keller, cidadã americana, surda e cega cuja trajetória de vida é um exemplo até os dias de hoje. Em 1952, foi fundado o Jardim de Infância do Instituto e nos anos seguintes criou-se o curso de Artes Plásticas, com o acompanhamento da Escola Nacional de Belas Artes. Em 06 de junho de 1957, o Instituto passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Com o Decreto no 5.626 de 22 de dezembro de 2005, inúmeros benefícios ocorreram no mundo surdo, o que nos permite observar a sociedade do futuro e como o surdo estará inserido nela. A inclusão do surdo em escolas, no ambiente de trabalho e no convívio social ocorrerá de forma mais efetiva e com melhor qualidade. Essa inclusão deve ser cada vez mais repensada, já que no censo de 2000, constatou-se 5,7 milhões de surdos no Brasil.

O ser humano se constitui sujeito participante de uma comunidade quando, por meio de uma língua, adquire conceitos e consegue se comunicar.

A linguagem é um instrumento de poder e não se deve negá-la às pessoas surdas, uma vez que elas têm todo o direito de utilizá-la e beneficiar-se dela, aceitando as diferenças e convivendo com as diversidades.

Segundo Pimenta, “a surdez deve ser reconhecida como apenas mais um aspecto das infinitas possibilidades da diversidade humana, pois ser surdo não é melhor ou pior do que ser ouvinte, é apenas diferente” (PIMENTA, 2001, apud SALLES, 2004, p.24).

As línguas de sinais são naturais e surgem do contato, convívio e da troca entre as pessoas, nelas podemos repassar qualquer conceito, concreto ou abstrato, emocional ou racional, complexo ou simples. Trata-se de uma língua e não de uma simples junção de gestos (FRIZANCO; HONORA, 2009, p.41).

A Língua de Sinais é imprescindível ao surdo, devendo ser apresentada a ele desde o início de sua aprendizagem, já no seu nascimento, contribuindo na construção de sua identidade, dando acesso ao saber linguístico, cognitivo e social. Quanto mais cedo o indivíduo surdo tiver contato com a sua língua, mais precoce estará garantido o direito da comunidade surda a uma língua.

Desde que se descobre a surdez de uma criança, deve-se observar a sua aquisição da linguagem. Os surdos devem receber estímulos diferentes dos ouvintes. Esses estímulos são visuais e espaciais, podendo ser adquiridos na interação com a sua família. O processo de aquisição da língua de sinais é muito parecido ao processo de aquisição das línguas faladas para ouvintes.

Para Quadros (1997, p.130), a aquisição da linguagem por crianças surdas se divide em quatro etapas que são:

Período pré-linguístico: O balbucio é um fenômeno que ocorre em todos os bebês sejam eles ouvintes ou não e esta capacidade inata do ser humano se manifesta através de sons e de sinais, as semelhanças encontradas nas duas formas de balbuciar sugere haver no ser humano uma capacidade linguística que sustenta a aquisição da linguagem, independente dela ser oral-auditiva ou espaço-visual. Inicia no nascimento e vai até por volta dos quatorze meses.

Estágio de um sinal: é a produção gestual inicial, é comparado ao balbucio nas crianças ouvintes. Inicia por volta dos 12 meses e vai até os dois anos (em crianças surdas). As crianças surdas e ouvintes frequentemente costumam apontar para nomear pessoas e objetos, mas quando ela entra no estágio de um sinal, o uso de apontações desaparece, ocorrendo uma reorganização que muda o conceito de apontação e passa a utilizá-la como sistema gramatical da língua dos sinais.

Estágio das primeiras combinações: é a incorporação dos indicadores e a ordem das palavras, ocorre também neste período a troca dos pronomes “tu” ao invés do “eu”. Inicia por volta dos dois anos.

Estágio de múltiplas combinações: é o aumento dos vocábulos, também chamado de “explosão do vocabulário” e da formação pronominal para indicar pessoas e objetos. Inicia por volta dos dois anos e meio e três anos. Aos quatro anos a linguagem ainda não está correta é só a partir dos cinco ou seis anos que elas começam a perceber os erros nas associações e utilizar os verbos de maneira adequada (QUADROS, 1997, p. 130).

A língua de sinais tem mecanismos morfológicos, sintáticos e semânticos, como todas as outras línguas. A Libras é viva e se encontra em constante processo de mudança de acordo com as necessidades dos indivíduos que dela se utilizam. Cada região tem seus próprios sinais, por isso diz-se que a língua de sinais não é universal, ela representa a cultura de um povo. Aqui mesmo em nosso país, observamos o regionalismo e características próprias em cada estado.

Para Frizanco e Honora (2010), as palavras que utilizamos no português são reconhecidas como sinais na Libras e não podem ser chamados de gestos ou mímicas por não possuírem essas características. Para fazer um sinal, é preciso que se leve em conta cinco fatores: Configuração de Mão (CM); Ponto de Articulação (PA); Movimento(M); Orientação ou Direcionalidade (O/D); Expressão Facial e ou corporal (EF/C).

Configuração de Mão (CM): é a forma como as mãos são colocadas para a execução dos sinais. Pode ser representada pelas letras do alfabeto, números ou outras formas de colocar a mão no momento inicial do sinal. A configuração de mão serve para mostrar como estará a mão dominante na hora de iniciar o sinal. Alguns sinais utilizam as duas mãos para que o sinal seja executado.

Ponto de Articulação (PA): é o lugar onde se posiciona a mão configurada para a execução do sinal. E pode ser alguma parte do corpo, um espaço neutro vertical ao lado do corpo ou um espaço neutro horizontal, na frente do corpo.

Movimento (M): Alguns sinais têm movimento e outros não, que são chamados de sinais estáticos. Movimento é a deslocação da mão no espaço durante a execução do sinal.

Orientação ou Direcionalidade (O/D): é a direção que o sinal terá para ser executado. Em alguns sinais isso não ocorre.

Expressão Facial e ou Corporal: é o complemento do sinal

e serve de facilitador de seu entendimento. São as feições feitas pelo rosto ou os movimentos executados com o corpo para dar vida e entendimento ao sinal.

A língua de sinais, como mencionado, é natural e tem estrutura própria. A diferença entre as línguas orais é que está em uma modalidade estabelecida pela visão e utilização do espaço (espaço-visual).

A ALFABETIZAÇÃO DOS SURDOS

A alfabetização é essencial para os indivíduos. Grande parte do que aprendemos é resultado de nossa alfabetização, que nos possibilita o contato com a leitura e a escrita. Para ensinar a língua portuguesa aos educandos surdos, é necessário ver a escrita, ver a leitura como uma prática social, ver a escola como um espaço inclusivo onde todos, independentemente de suas diferenças, tornem-se leitores e escritores competentes. No entanto, a alfabetização do surdo em língua portuguesa, pela falta de acesso ao mundo sonoro, é prejudicada, acarretando dificuldade de aprendizagem e de comunicação nessa segunda língua. Dessa forma, por ser o surdo não oralizado, por se abster da relação das palavras com os fonemas, esse aprendizado torna-se mais complexo.

No caso do ouvinte, a audição é o sentido básico para que os educandos possam ser alfabetizados e ter contato com as letras. A falta de audição é, conseqüentemente, a impossibilidade de expressar-se naturalmente. Assim, o surdo é excluído, considerado diferente dos outros por não ter a língua oral. Além disso, a comunidade surda utiliza-se da forma de comunicação visual para se comunicar e tem na língua de sinais seu principal recurso simbólico.

Sem o recurso da língua de sinais, a aquisição da língua portuguesa escrita pode não se alcançar. No entanto, com a utilização da Libras em sala de aula, a criança surda terá um auxílio, ou seja, um norte no processo de aprendizagem. Outro recurso de grande importância no processo de ensino e aprendizagem são os recursos visuais. Pela imagem, a criança entende a diferença entre a palavra (representação) e a imagem (referente).

A inclusão do educando surdo em sala de aula de ouvintes requer

uma série de cuidados que devem ser observados pela escola e pelo professor. Não se deve apenas “jogar” a criança junto aos demais alunos que não conhecem a língua de sinais. Temos de pensar que tão difícil quanto é para o professor se comunicar com o surdo, é para o surdo se comunicar com as pessoas que estão envolvidas com ele e que não conhecem a sua língua materna, sentindo as mesmas dificuldades em como se fazer entender em um local onde ninguém o conhece e o entende. O aluno surdo como cidadão tem todo o direito de aprender, entender um conteúdo e se desenvolver como os demais alunos ouvintes.

O aluno precisa estar envolvido no processo de ensino e aprendizagem, na turma de sua classe e principalmente se comprometer com a pessoa que está em contato direto com ele, seu intérprete. O intérprete é o profissional que domina a língua de sinais e que é capacitado para desempenhar a função de transmitir a informação, passando de uma língua oral para a língua de sinais. No Brasil, ele deve dominar a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa. Para que o desenvolvimento do aluno surdo seja satisfatório, é essencial que o intérprete tenha fluência em sua língua, que ele seja participativo e motivador. Assim, o desenvolvimento emocional, cognitivo estará garantido e ele será efetivamente um aluno de inclusão no meio em que está inserido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar este trabalho, muitas dificuldades foram percebidas com relação à educação de surdos. Notaram-se suas limitações, suas dificuldades de comunicação e barreiras com a língua portuguesa.

A aquisição da libras pelo surdo é fator necessário e indispensável para que o aprendizado de uma segunda língua aconteça. O desenvolvimento linguístico é efetivo depois da total apropriação da língua brasileira de sinais, quanto mais cedo possível para que ele tenha oportunidade de mergulhar no mundo da leitura e da escrita. Atualmente, o português como segunda língua (L2) dos surdos precisa ser ensinado com metodologias diferenciadas em sala de aula, não mais sendo visto como o ensino formal, mas utilizado em diferentes

situações comunicativas, possibilitando ao indivíduo comunicar-se adequadamente nas mais diversas situações. A utilização pelo professor de textos e materiais adequados ao aluno surdo é de extrema necessidade. A aprendizagem da segunda língua se dá por visões alarmistas, por outro lado, a aquisição da escrita pelo surdo se torna imprescindível para o seu desenvolvimento acadêmico e intelectual. A aquisição de uma segunda língua para o surdo é bastante difícil porque envolve diversos aspectos, inclusive o emocional.

Para que o surdo se sinta inserido, é necessário que ele desenvolva uma identificação com o grupo, que esta identificação seja sólida e que aspectos culturais, psicossociais e linguísticos sejam respeitados. Ainda é preciso que sua surdez deixe de ser vista como uma patologia e passe a ser considerada apenas como uma diferença.

Na educação bilíngue, pressupõe-se o domínio de duas línguas. Por isso a adaptação e a aprendizagem são lentas e difíceis para quem está ensinando e para quem está aprendendo. As atividades realizadas, portanto, devem ser adaptadas conforme a necessidade de cada educando, dispendo-se de uma metodologia própria desenvolvida de acordo com cada caso, sem esquecer que o surdo tem as mesmas possibilidades de aprendizado que o ouvinte.

A alfabetização não deve constar como única preocupação. É fundamental que aos surdos sejam oferecidas condições de se tornarem leitores e escritores e não apenas meros decodificadores de símbolos gráficos e de se apoiarem menos na relação oralidade/escrita, e mais nos aspectos visuais da escrita no processo de sua aquisição. Assim, eles estarão alfabetizados em ambas as línguas, sendo conhecedores de sua cultura, favorecendo o desenvolvimento dos sujeitos de inclusão e participando da sociedade como cidadãos.

Dessa forma, observa-se que o indivíduo surdo tem o direito de receber educação bilíngue, tendo o aprendizado da língua portuguesa valor total e fundamental, possibilitando o seu conhecimento de mundo, suas trocas e sua interação com o mundo ouvinte onde este está inserido. É por meio da língua de sinais que o surdo faz a sua leitura de mundo para depois processar a leitura das palavras em português, sendo ela contemplada como uma língua de excelência em qualquer das disciplinas dos currículos escolares.

Assim, o processo de ensino e aprendizagem ocorre em uma perspectiva bilíngue. Para o surdo, a manifestação linguística se dá em uma complexa série de fatores, entre eles: situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, além de aspectos culturais, sociais e afetivos.

Finalmente, para que a educação de surdos se efetive, é necessário que “permita-se ‘ouvir’ as mãos, pois somente assim será possível mostrar aos surdos que eles podem ‘ouvir’ o silêncio da palavra escrita” (QUADROS, 1997a, p. 119).

À medida que esse envolvimento vai acontecendo, o surdo se sente parte da classe escolar, incluído junto aos colegas de sala. Cada conquista deve ser comemorada, pois o processo é muito mais lento para o aluno surdo. O mínimo, nesse caso, deve ser comemorado como se fosse o máximo. É aos poucos que as conquistas vão aparecendo e sendo notadas.

REFERÊNCIAS

CICCIONE, Marta. **Comunicação total**: introdução, estratégia a pessoa surda. 2 ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. 1994, Salamanca. **A declaração de Salamanca sobre princípios**: política e prática em educação especial. Espanha: UNESCO.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS (FENEIS). **Legislação**: Brasil. 2009. Disponível em: <<http://www.feneismg.org.br/doc/Brasil%20-%20Leis%20%20Libras%20e%20Surdos.pdf>> Acesso em 18 de outubro de 2012.

FRIZANCO, M.; HONORA, M. **Livro ilustrado de língua de sinais brasileira**: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

_____. **Livro ilustrado de língua de sinais brasileira:** desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2 ed. São Paulo: Pexus, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS (INES). **Fórum de educação, linguagem e surdez.** Disponível em: <http://www.ines.gov.br/institucional/Lists/Conteudos_Diversos/AllItems.aspx> Acesso em: 18 de outubro de 2012.

MELO, Sonia Maria Martins de. **Corpos no espelho:** a percepção da corporeidade em professoras. SP: Mercado das Letras, 2004.

QUADROS, Ronice M.; SCHMLEDT, Magali L.P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice M. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. **Estudos Surdos I.** Rio de Janeiro: Arara Azul, 2006.

_____. **Estudos Surdos II.** Rio de Janeiro: Arara Azul, 2007.

_____. **Estudos Surdos III.** Rio de Janeiro: Arara Azul, 2008.

_____. **Estudos Surdos IV.** Rio de Janeiro: Arara Azul, 2009.

_____. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa / Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos.** Brasília: MEC, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Representação da Unesco no Brasil.** Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil>> Acesso em: 10 de novembro de 2012.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SANTA CATARINA, (Estado). **Secretaria do Estado da Educação, Ciência e Tecnologia/ Política de Educação Especial no Estado de Santa Catarina: proposta/Coordenador Sérgio Otavio Bassetti**. São José: FCEE, 2006.

A PSICOLOGIA SOCIAL ENTRE RUMOS E VERTENTES

*João Paulo Roberti Junior*¹

*Ana Maria Justo*²

RESUMO

Nas últimas décadas, tem-se destacado na Psicologia um campo de pesquisa que tem se articulado pela sua grande repercussão na atuação dos Psicólogos. A Psicologia Social aparece no ramo da Psicologia para designar o estudo científico da influência recíproca entre as pessoas e do processo cognitivo gerado por esta interação. Este artigo de revisão tem como objetivo descrever um modesto estudo sobre o que é a Psicologia Social, pautando-se em premissas teoricamente fundamentadas, analisando a constituição histórica da Psicologia Social, bem como os aspectos atuais do campo de atuação do psicólogo social. Para isso, foram feitas pesquisas bibliográficas em fontes primárias, em revistas especializadas, na base de dados Scielo do período de 2000 a 2012, além da literatura em livros. Nas considerações, conclui-se que, apesar de haver um grande avanço nos estudos, o psicólogo social ainda necessita de um maior aporte teórico/histórico em sua atividade acadêmica, constituindo-se, cada vez mais, como suporte de investigação para os atuais e futuros psicólogos e para outros pesquisadores em busca do conhecimento social.

Palavras-Chave: Psicologia Social, Histórico, Atuação.

ABSTRACT

In the recent decades have been highlighted in the Psychology, a research field which has been uttered by its great impact on the Psychologists performance. The Social Psychology appears in the field of Psychology to designate the scientific study of reciprocal influence between the people and cognitive process generated by this interaction. This article literature review aims to describe a modest study about the social psychology concept, basing on theoretically based assumptions analyzing the historical construction of social psychology and the current aspects in the field of social psychologists. To do this searches were made of library research in primary sources in specialized journals in the Scielo database from 2000 to 2012, in addition to the literature books. Considerations, we conclude that, although there was a major breakthrough in the studies, social psychologist still needs more theoretical / academic

¹ Acadêmico do curso de Psicologia do Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí. Licenciado em História pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. E-mail: junior@unidavi.edu.br

² Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina, Professora do Curso de Psicologia do Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí. E-mail: anajusto@unidavi.edu.br

activity in its history. Being increasingly as research support for current and future psychologists and other researchers in search of social knowledge.

Keywords: Social Psychology, Historical, Performance.

INTRODUÇÃO

O entendimento do ser humano na Psicologia vem se modificando ao longo dos tempos. E, através desse movimento há o resultado de modificações dos preceitos teórico-metodológicos, bem como dos seus objetivos de investigação e conseqüentemente, do campo de atuação.

Dentro desse cenário, nas últimas décadas tem se destacado na Psicologia um campo de pesquisa articulado direta e indiretamente ao campo de atuação dos Psicólogos. A Psicologia Social aparece no ramo da Psicologia, segundo Rodrigues (1986) para designar o estudo científico da influência recíproca entre as pessoas (interação social) e do processo cognitivo gerado por essa interação (pensamento social).

Assim, conforme Gergen (2008) nota-se que diferentemente das outras ciências, a Psicologia Social lida com fatos que são notadamente instáveis. Esses fatos são as interações entre as pessoas e os processos cognitivos gerados por essa interação. Tais fenômenos despertam grande interesse, pois essas ações mútuas influenciam os pensamentos, emoções e o comportamento das pessoas.

Destaca-se assim que não seria ingênuo afirmar que “*toda psicologia é social*” (LANE, p. 10, 2001). E essa afirmação, de acordo com a autora, não significa reduzir as áreas específicas da Psicologia à Psicologia Social, mas significa, sim, fazer com que cada uma assuma, dentro da sua especificidade, a natureza histórico-social do ser humano. Com relação a tal ponderação, Benetti (2009) aponta que, sempre que se fala de Psicologia, necessariamente se trata de uma questão social, pois qualquer abordagem psicológica, de maneira particular, compreende o meio em que o sujeito está inserido. Nesse sentido, é prudente e necessário esclarecer as dimensões do campo da Psicologia que estuda o meio social, demonstrando os caminhos percorridos por essa ciência, bem como os seus rumos e suas vertentes.

A partir disso, o presente artigo se propõe a descrever a Psicologia Social, pautando-se, inicialmente, em uma contextualização histórica, delimitando seus principais fundadores e pensadores, bem como as vertentes que emergiram ao longo da história. Para isso, foram feitas buscas de pesquisas bibliográficas em fontes primárias, em revistas especializadas, na base de dados Scielo do período de 2000 a 2012, além da literatura em livros, identificada como pesquisas bibliográficas.

Buscar-se-á também analisar a Psicologia Social na atualidade, mostrando os estudos que dela derivam e o campo de atuação do psicólogo social, ponderando sobre algumas barreiras enfrentadas por este. Ao final, destacar-se-ão os aspectos positivos e os negativos pertinentes a esta abordagem em Psicologia. Nas considerações, conclui-se que, apesar de haver um grande avanço nos estudos, o psicólogo social ainda necessita de um maior aporte teórico/histórico em sua atividade acadêmica, constituindo-se, cada vez mais, como suporte de investigação para os atuais e futuros psicólogos e para outros pesquisadores em busca do conhecimento social.

CONSTITUIÇÃO DA PSICOLOGIA SOCIAL MODERNA: BREVE RELATO HISTÓRICO

Para que se possa entender e contextualizar um determinado evento histórico é preciso abordar os acontecimentos que marcaram a construção desse evento analisando-se as lutas, estratégias e táticas que influenciaram a constituição de um evento histórico (FOUCAULT, 2007). Mostra-se necessário destacar que os acontecimentos que permeiam a constituição de uma ciência ou fato histórico estarão sempre ligados a muitas instituições no curso do seu desenvolvimento, tais como a tradição, política, economia, religiosidade entre outras. Salienta-se que essas instituições vão se tornar o alicerce para a constituição da psicologia como ramo social.

No decorrer de sua breve história, a Psicologia Social caracteriza-se pela multiplicidade de linhas teóricas que serão adotadas como referencial conforme o contexto em que foi desenvolvida. Destaca-se a Psicologia Social na América do Norte, na Europa e na América Latina.

Esses contextos irão sobressair de maneira que influenciarão umas às outras e manterão entre si uma multiplicidade de estudos e informações (FERREIRA, 2010).

A Psicologia Social científica se inicia, de acordo com Rodrigues (1986), em 1895 com o cientista social Gutave Le Bon, com a publicação do seu livro *La Psychologie des Foules* (“A Psicologia das Multidões”). De acordo com Rodrigues (1986), a obra, embora não apresentasse conceitos testáveis, suscitou o estudo científico dos processos grupais e do movimento das massas. Este irá exercer significativa influência nos trabalhos de vários psicólogos sociais posteriores.

Em contrapartida, Barros e Josephson (2007) afirmam que foi em 1893 com Gabriel Tarde (1843-1904) publicando o artigo “As multidões e as seitas criminosas”, em que o autor, analisa a noção de delito como algo necessariamente influenciado pelo meio social que se deu início aos estudos da Psicologia relacionada ao meio social, havendo assim, a primeira tentativa de dar uma explicação para o movimento humano influenciado pelo pensamento social.

Rodrigues (1986) salienta também que foi em 1897 que houve o primeiro experimento relativo a fenômenos psicossociais, e que este fora realizado por N. Tripplett com o objetivo de comparar o desempenho de meninos no exercício de uma atividade nas condições de isolamento ou junto com outros. Conforme Moura (1993) percebeu-se que a velocidade de um corredor era 20% maior quando na presença de outros, chegando-se à conclusão de que a situação em grupo produzia mais ambições do que em isolamento na realização de tarefas.

Na mesma época desse experimento, a Europa estava sendo marcada pelos movimentos de massa. Destacam-se, nesse período, as lutas na França entre burgueses e operários, assim como o ano de 1871 que ficou evidenciado pela “Comuna de Paris³”.

Portanto, o século XIX esteve marcado, de forma especial, pelos movimentos de massa e que isto significou uma mudança na correlação de forças até então inexistentes. (BARROS, JOSEPHSON, p. 448, 2007)

3 Comuna de Paris é o nome dado à primeira experiência histórica de um governo proletário. O movimento que levou à formação da comuna, contou com a participação de outros extratos e segmentos político-sociais, como a pequena burguesia francesa, membros da Guarda Nacional e partidários do regime republicano. (Angelo, 2011)

Nota-se assim que os movimentos de massa exerceram influência na mudança do pensamento social até então vigente. Essa mudança do estudo e do pensamento social influencia o início de estudos relativos aos fenômenos sociais. Embora se perceba que as raízes da Psicologia Social são encontradas em solo europeu, seu florescimento será caracteristicamente um fenômeno americano (FARR, 2002; RODRIGUES, 2007). Esse processo está relacionado a inúmeros fatores, tais como o período entre as guerras ou até mesmo as melhores condições que a América reunia para que a Psicologia Social se autonomizasse.

Nos anos entre as guerras, foram os europeus que migraram às universidades dos Estados Unidos, revertendo, desse modo, o fluxo através do Atlântico, que tinha caracterizado a era anterior. No início, foram apenas alguns indivíduos isolados, mas quando as nuvens da guerra começaram novamente a se acumular sobre a Europa, com a ascensão de Hitler ao poder na Alemanha, o fluxo se tornou um verdadeira torrente com inteiras “escolas” de pesquisadores buscando uma segurança, comparativamente bem maior, nos Estados Unidos. (FARR, p.188, 2002)

Bernardes (1998, p. 25) aponta que “a Psicologia Social está para a Segunda Guerra Mundial assim como os testes psicométricos estão para a Primeira Guerra Mundial.” Designa-se este fato pelo caráter atitudinal que a Segunda Guerra Mundial tomou como forma de suprir os valores e as promessas da guerra. Hitler fecha os laboratórios de pesquisa em Psicologia, ao qual buscou, a partir da guerra, suprimir uma raça superior para toda humanidade.

Assim, durante a Segunda Guerra Mundial e logo depois, a Psicologia direciona-se para os processos inerentes à coletividade humana, devendo, segundo Rose (2008), nesse período, procurar pensar e conceituar os indivíduos como pertencentes à coletividade humana.

Além desses fatores que auxiliaram para o alavanque da Psicologia Social americana, antecedente a estes, em 1936, os Estados Unidos já contavam com a:

Sociedade para o Estudo Psicológico de Questões Sociais. No mesmo ano Kurt Lewin e seus associados dedicam-se com afinco à aplicação de princípios teóricos na resolução de problemas sociais. Dois anos depois Lewin, Lippit e White publicam os resultados de

seus estudos relativos á conduta de grupos funcionando em diferentes atmosferas no que concerne a tipo de liderança exercida. (RODRIGUES, p. 70, 1986)

Nos Estados Unidos da América, na primeira metade do século XX, a Psicologia Social tornou-se uma disciplina científica autônoma. Nos Estados Unidos, a Psicologia Social adquiriu uma marcada orientação funcionalista/pragmatista⁴ e, logo cedo, se desenvolveu em grau muito mais marcado que no Velho Continente, com a necessidade de se aplicar a domínios como a educação, indústria, a opinião pública, a medicina, entre outros. (PEREIRA, 2004).

O inglês Bartlett, o turco Sherif, o alemão Lewin, o austríaco Heider e o polaco Asch, contribuíram para que um objeto específico da Psicologia Social emergisse das hesitações entre, por um lado, tentar explicar o domínio socioeconômico cultural, postulando mecanismos psicológicos e, por outro, de fazer do psicólogo uma mera decorrência daquele domínio (PEREIRA, 2004).

Bernardes (2001) observa que, a psicologia desenvolveu sua notoriedade como disciplina científica ao afirmar-se como uma ciência natural em oposição às ciências sociais ou humanas no fim do século XIX. Contudo, o grupo, como um objeto de estudos, ganhou densidade na Psicologia Social durante a Segunda Guerra Mundial, pois Kurt Lewin (1890-1947) juntamente com seus associados dedicava-se com afinco à aplicação de princípios teóricos na resolução de problemas sociais.

Contemporâneo dos fundadores da Psicologia da Gestalt e integrante dessa teoria, Lewin radicou-se nos Estados Unidos e, a partir de 1933, chefiou o Instituto de Tecnologia no Centro de Pesquisa de Dinâmica de Grupo localizado no Instituto de Tecnologia de Massachusetts o MIT. Assim, uniu-se com uma série de autores que, de acordo com Bernardes (1998), desenvolveram a escola americana de Psicologia Social a exemplo de D. Cartwright que assumiu a direção do instituto após a morte de Lewin.

4 O funcionalismo pretende estudar a adaptação do organismo através de sua experiência, bem como não somente estudar a adaptação, mas também a promover. E isto ocorre graças a postura pragmatista, no qual o valor de um conhecimento está calcado em suas consequências práticas. Por essa “praticidade” a Psicologia Social Americana se envolveu muito cedo com a educação, a indústria, a opinião pública, a medicina e etc.

Salienta-se que, concomitantemente ao período de hegemonia da Psicologia Social americana, houve, na Europa, um contínuo desenvolvimento da Psicologia Social europeia, este irá então constituir e romper com os estudos que estavam sendo elaborados na Psicologia Social americana.

Adentra-se assim um modelo alternativo em comparação à Psicologia Social americana. A Psicologia Social europeia irá reivindicar um maior alcance e um maior rigor epistemológico, com uma orientação menos individualista e se revelando particularmente forte no domínio da influência de um grupo sobre o outro e/ou interações entre esses grupos (intergrupos) e na sujeição do sujeito à pressão social (influência social) (PEREIRA, 2004).

Todo o processo de inovação trazido pela Psicologia Social europeia se designa principalmente por Serge Moscovici que, partindo inicialmente da teoria das minorias ativas, estuda a influência das minorias no meio social. Após esse estudo, Moscovici parte da tradição sociológica durkheiminiana, e desenvolve seu primeiro trabalho sobre representação social, a partir de um estudo sobre a psicanálise (MOSCOVICI, 1976), o qual daria origem à Teoria das Representações Sociais.

Destaca-se que “as representações sociais se referem a uma reprodução mental, através da construção ou da transformação de um objeto.” (VARGAS, p. 13, 2010). As representações sociais incluem formas desejáveis de ação que constituem significado para um determinado objeto, oferecendo ao indivíduo a possibilidade de dar sentido a fenômenos sociais relevantes. (MOSCOVICI, 1976)

Com esse processo inovador trazido pela Psicologia Social europeia, surge, no cenário, uma nova possibilidade de fundamentação para a atuação científica do psicólogo social. Com essa nova possibilidade, há, no bojo da Psicologia Social europeia, críticas à Psicologia Social americana. Destaca-se principalmente a crítica ao modelo experimental da Psicologia Social americana, no sentido de que muito dificilmente se poderiam reproduzir os experimentos americanos em situação real (CARVALHO & SOUZA, 2010).

Mas apesar das diferenças, há temas convergentes e tratados tanto pela Psicologia Social americana quanto pela Psicologia Social

européia. Os temas da teoria da atribuição de causalidade e atração interpessoal são mais aproximados entre os psicólogos sociais europeus e americanos (JESUÍNO, 2004).

O que, entretanto, se verifica é uma área alargada de convergência para os processos cognitivos, evidenciando a aceitação generalizada da revolução cognitiva e, sobretudo, uma atenção igualmente partilhada entre os psicólogos sociais americanos e europeus. Idêntica convergência se verifica no tema da influência social, aí porventura com a contribuição dos psicólogos europeus.

Com a difusão dos estudos em Psicologia Social no mundo, surge, na América Latina, um forte movimento de questionamento à Psicologia Social norte-americana em função de seu funcionalismo e experimentalismo. Esse movimento buscava uma psicologia social mais contextualizada e voltada aos problemas sociais e políticos característicos da América Latina.

Distingue-se que, pelo fato de a América Latina ter condições sociais específicas e inerentes à sua condição sociopolítica, a Psicologia Social latino-americana tornou-se mais autônoma em relação aos outros movimentos até então existentes. (PALACIOS, 2011) O fato de a América Latina apresentar condições sociopolíticas diferentes das outras tendências em Psicologia Social, fez com que esta buscasse desenvolver uma ruptura radical com a Psicologia Social tradicional que estava até então sendo desenvolvida.

Montero (2010) afirma que a Psicologia Social na América Latina caracteriza-se principalmente pela crítica e pela prática. Consequentemente, as descobertas científicas da Psicologia Social latino-americana são demasiadamente voltadas para a resolução de problemas sociais. O mesmo autor defende a principal característica da Psicologia Social latino-americana a qual enfatiza que fazer crítica é fazer ciência, e este constitui parte do ofício do cientista.

Essa tendência, em particular, da Psicologia latino-americana, faz com que ela se diferencie dos outros dois contextos até então emergentes: americano e europeu. Observa-se que “há uma característica que distingue a psicologia feita na América Latina desde as primeiras décadas do século XX: a ênfase na resolução de problemas sociais.” (CAMPOS, p. 110, 2000).

Se a Psicologia Social latino-americana procura isso, é porque visa distinguir um modelo europeu de um modelo norte-americano, destacando-se uma abordagem que se diferencia por ideias e pressupostos, buscando uma identidade própria. Esse fator está ligado principalmente com as características da América Latina: a multiplicidade de pesquisadores inseridos em diferentes problemáticas sociais.

DESAFIOS E BARREIRAS: APLICAÇÕES E IMPLICAÇÕES DA PSICOLOGIA SOCIAL NA ATUALIDADE

Sob a luz da constituição histórica da Psicologia Social moderna torna-se evidente o fato de que a Psicologia Social é uma disciplina relativamente nova⁵ no ramo das ciências, e que, por isso, ainda há desafios e barreiras para serem repensados na atualidade. No cerne de suas implicações, destaca-se a dificuldade de definição do objeto de estudo dos Psicólogos Sociais.

A dificuldade de definição da psicologia social reside na impressão dos seus objetivos. Sendo uma disciplina relativamente recente, não há ainda acordo, no campo dos seus cultores, no sentido de delimitar-lhe os objetivos nítidos e a extensão de suas aplicações. Enquanto que, para uns, a psicologia social se aproxima da psicologia (McDougall), para outros, o seu objeto de estudo quase se confunde com o da sociologia (Ellwood, Ross). Partindo desses dois pólos, da psicologia, e da sociologia, a psicologia social não parece, à primeira vista, ser uma ciência autônoma. De um lado, no pólo da psicologia, tudo o que não pertence a psicologia fisiológica seria psicologia social: o homem é um animal gregário e todas as suas funções psíquicas só se compreenderiam no jogo das reações sociais; o comportamento humano é, antes de tudo, social, pela sua natureza ou pelo seus fins. De outro lado, todos os fatos sociais, tendo o homem como centro, reconheceriam uma base psicológica, e toda a sociologia se converteria numa psicologia (RAMOS, p. 27, 2003).

Diante disso, a Psicologia Social não é confundida ou comparada somente com a Sociologia, mas alguns autores a consideram análoga

5 Não seria incômodo afirmar que a Psicologia Social possui “um longo passado e uma breve história” (Jesuino, p. 49, 2004), devido ao seu breve passado de constituição, mas enquanto ciência autônoma somente se separa da Filosofia no final do século XIX.

à Antropologia Cultural, à Filosofia Social e até mesmo com outros setores da própria Psicologia (BENETTI, 2009; RODRIGUES, ASSMAR, JABLONSKI, 2007).

No tocante a esta distinção, entre Psicologia Social e outros setores da Psicologia e de ciências humanas, salienta-se que o que identifica uma determinada área da Psicologia é a ênfase posta nos estudos de certos fenômenos psicológicos. No caso da Psicologia Social, o que caracteriza é a ênfase colocada na influência de fatores situacionais do comportamento interpessoal (RODRIGUES, p. 30, 1986).

No tocante ao campo de atuação dos psicólogos sociais é necessário enfatizar que toda ação em Psicologia Social é voltada para a pesquisa básica, que repercute em diversas áreas de atuação. Mas é preciso partir de uma concepção do homem dentro de uma visão histórica e social. É necessário ter uma dimensão do movimento histórico e do meio social em que o sujeito está inserido, buscando delinear as forças de influências mútuas existentes nessa inter-relação.

Entre os vários fenômenos estudados pela Psicologia Social contemporânea destaca-se o da cognição social, este “diz respeito ao processo cognitivo, no qual somos influenciados por tendências, esquemas sociais, heurísticas (atalhos utilizados no conhecimento da realidade social)” (RODRIGUES, ASSMAR, JABLONSKI, p. 67, 2007), assim como da influência social, que é “um dos fenômenos que mais comumente ocorrem no relacionamento interpessoal é o fenômeno de influencia social. Constantemente estamos tentando influenciar outras pessoas e sendo por elas influenciadas [...] Quando falamos em influência social estamos nos referindo ao fato de uma pessoa induzir outra a um determinado comportamento.” (RODRIGUES, ASSMAR, JABLONSKI, p. 179, 2007).

A Psicologia Social contemporânea estuda ainda o fenômeno de atribuição de causalidade, “O processo de atribuição causal não é outra coisa que a maneira como as pessoas processam as explicações dos acontecimentos que os cercam.” (CAMINO, MACIEL, BRANDÃO, GOMES, p. 39, 1996). Do mesmo modo, o fenômeno das atitudes, que se expressa por respostas avaliativas, podendo ser de vários tipos e se referem sempre a objetos específicos, que estão presentes ou que são lembrados por meio de um indício de objeto (LIMA, 2004).

Esses fenômenos psicológicos contribuem para, conforme Rodrigues (1986), demonstrar que a Psicologia se vê constantemente à volta com o estudo de situações em que a interação humana é inerente.

A Psicologia Social é importante para as outras áreas da Psicologia conforme Rodrigues (1986, p. 60):

Ao utilizar um conhecimento oriundo da psicologia social numa situação concreta de sua atividade profissional, o especialista de outra área (escolar, clínica, organizacional etc.) estará se beneficiando do conhecimento descoberto cientificamente pela psicologia social (básica ou aplicada), combinando-o com os conhecimentos que possui da sua realidade onde atua e com isso aprimorando sua forma de lidar com ela. O psicólogo social não sabe como o conhecimento por ele descoberto será utilizado pelo especialista em educação, em clínica, ou em outra área aplicada. Somente o especialista é que saberá como fazer o melhor uso daquele conhecimento. Ao fazê-lo, ele estará *aplicando* o conhecimento oriundo da psicologia social em sua atividade profissional.

Aplicando-se isso,

O psicólogo social, por exemplo, não diz ao educador se ele deve ou não tentar mudar uma determinada atitude de um estudante. Quem decide isto é o educador. Uma vez ele decidindo que é recomendável tentar a mudança de atitude do estudante, deverá ele recorrer aos ensinamentos da psicologia social acerca de mudança de atitudes para melhor se equipar em sua busca do objetivo desejado. E assim nos demais setores e circunstâncias. É firme convicção do autor que as descobertas da psicologia social podem e devem ser aplicadas pelos especialistas devotados a setores aplicados da atividade psicológica. (RODRIGUES, p. 30-61, 1986)

A partir disso, percebe-se que o psicólogo social atua de forma auxiliar a todos os outros âmbitos e circunstâncias da Psicologia de modo que seu domínio específico está nos processos psicossociais e no processo cognitivo gerado por ele. A Psicologia sempre estará em constante relação com o mundo em que está inserida e a Psicologia Social vem com o intuito de aplicar esse processo constante de movimento.

Quanto ao psicólogo social: ele recorre a ensinamentos emanados do estudo do dinamismo da personalidade individual a fim de verificar as interações das variáveis individuais com os fatores situacionais. O que caracteriza o aspecto social do comportamento estudado, contudo, é a influência de fatores situacionais (Rodrigues, 1986).

Toda atuação do psicólogo social dar-se-á envolta de requisitos necessários em sua formação profissional que direcionam sua práxis. O esquema a seguir demonstra esses principais requisitos pertinentes ao psicólogo social:

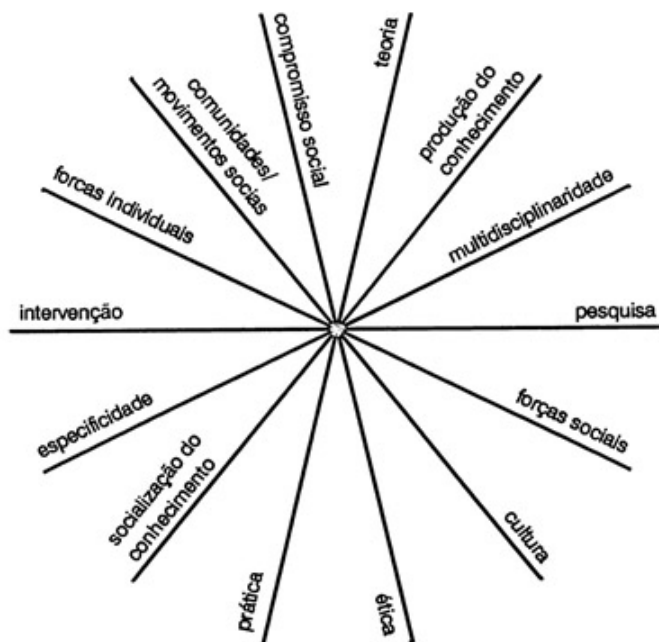


Figura 1 – Principais requisitos ao psicólogo social. Extraído de: BOMFIM, Elizabeth de Melo. *Psicologia Social: atividades e requisitos para a formação profissional*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

Conforme o esquema, pode-se perceber que são tantos os requisitos necessários à formação do psicólogo social que estes estão sempre inter-relacionados. A formação deve contemplar uma multidisciplinariedade e especificidade da área, tendo uma compreensão sobre formação e estruturação da sociedade, tratando dos fenômenos psicossociais de cada faceta que se vai estudar e contemplar demandando maior incentivo à pesquisa nos cursos de graduação; ao trabalho do estudante em projetos de extensão universitária; a formação do ser humano em suas dimensões éticas, políticas, afetivas, etc., procurando oferecer uma formação profissional para que o aluno entre no mercado de trabalho procurando problemas que se encaixem nas soluções do seu domínio.

O profissional deve saber analisar e depois traçar as melhores soluções, utilizando-se das teorias que dão respostas aos campos de ação da Psicologia Social. (BOMFIM, 1994). Diante disso, no campo de atuação do psicólogo social têm-se o ensino, a pesquisa e a extensão universitária; estes em todos os níveis de educação trabalhando em atividades de elaboração e divulgação de produção científica. As atividades de pesquisa que visem a uma melhoria no campo teórico e as atividades de extensão que envolvam um levantamento de necessidades da população, técnicas de registro e investigação psicossocial.

O Psicólogo Social pode exercer atividades junto a grupos, organizações, instituições, comunidades e movimentos sociais, com grupos de discussões das relações de gênero e raça, grupos marginalizados socioeconomicamente, grupos de terceira idade, grupos de saúde e pensamento social. A visão social que este ramo da psicologia traz faz com que as práticas sejam aliadas à metodologias de intervenção específicas levando em consideração não só as histórias de vida e estudos de caso mas sobretudo a realidade em que o trabalho será realizado.

Na práxis da profissão do psicólogo social latino-americano há uma interdependência em relação ao setor público/privado e/ou político para se efetivar na prática (BENETTI, 2009). Isso demonstra que, apesar de a Psicologia Social vir com um arsenal crítico acerca de questões públicas, abrindo muitas vezes caminhos obscuros criados ao longo do tempo, a efetivação dessas pesquisas requerem vontade de pesquisadores e exigem também, um aporte político e econômico.

Na Psicologia Social, a formação profissional demanda como requisitos a complementação que possa gerar um profissional atento à multidisciplinariedade com a teoria e a prática e, principalmente, com a ética e o compromisso social na pesquisa e na intervenção com o individual e o social. A ética do psicólogo social segundo Spink (2007) é o movimento mais marcante da postura crítica no enfoque dos métodos.

Situamos a reflexão ética como decorrência necessária, quíça inevitável, da compreensão de que nossas práticas científicas são práticas sociais consequentes, intervenções que podem ora cristalizar, ora tornar aberto para discussão o que tomamos como fatos sociais. (SPINK, SPINK, p. 583, 2007)

Enfim, essas atuações mostram uma força que é necessária tendo em vista os muitos objetivos e situações que vivem em comum nesse conjunto de singulares da Psicologia Social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme proposto, este artigo teve por objetivo pesquisar, analisar e descrever os rumos e percursos enfrentados pela Psicologia Social através dos tempos, e mostrar algumas das características atuais do profissional da psicologia social. Inicialmente percebeu-se que o psicólogo social ainda necessita de um maior aporte teórico/histórico em sua atividade acadêmica (destaca-se aqui a pouca variedade encontrada de publicações referentes à história da Psicologia Social).

Mesmo diante de tal perspectiva, percebe-se que, o psicólogo social sofre forte influência histórica, especialmente no plano internacional com a Psicologia Social americana e europeia, bem como com os desdobramentos a partir desta como a Psicologia Social latino-americana. Alternativamente percebe-se que as perspectivas teóricas dentro da Psicologia Social se distinguem principalmente no que concerne às opções metodológicas de pesquisa, bem como as suas matrizes conceituais.

A revisão sobre a história da Psicologia Social demonstra que na América do Norte ela é influenciada por uma base eminentemente experimental e funcionalista, enquanto que, na Europa, prevalece o uso de metodologias com o intuito de desvendar, sobretudo os processos que perpassam no interior dos grupos e entre eles.

Já na América Latina adere-se a uma Psicologia Social mais crítica, preocupando-se basicamente com problemas sociais, procurando, assim, desenvolver saberes capazes de abarcarem tais fenômenos característicos da América Latina.

Quanto ao campo de atuação do psicólogo social, no que se refere à América Latina e, mais especificamente, ao Brasil, destaca-se a necessidade constante de aporte de outras instituições para a efetivação da práxis do psicólogo social, bem como o plano político e público. De todo modo, esse aporte é necessário, pois são para essas esferas que são

destinados em termos práticos os estudos relativos à Psicologia Social.

Destarte, ainda deparando com algumas limitações, o campo de pesquisa do psicólogo social se revela em plena ascensão, constituindo-se cada vez mais como suporte de investigação para os atuais e futuros psicólogos e outros pesquisadores em busca do conhecimento social.

REFERÊNCIAS

ANGELO, Vitor Amorim de. **Conheça a primeira experiência de governo proletário**. In: Pedagogia e Comunicação. UOL: 2011. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/historia/comuna-de-paris.jhtm>>. Acesso em: 13 ago. 2011.

BARROS, Regina D. B. de; JOSEPHSON, Silvia Carvalho. **A invenção das massas: a psicologia entre o controle e a resistência**. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; FERREIRA, Arthur Arruda Leal; PORTUGUAL, Francisco Teixeira. História da psicologia: rumos e percursos. Rio de Janeiro: NAU, 2008, p. 441-462.

BENETTI, Idonézia Collodel . Psicologia Social: breve revisão bibliográfica. **Caminhos**, Rio do Sul, v. 10, p. 159-171, 2009.

BERNARDES, Jefferson de Souza. História. In: JACQUES, Maria da **Graça Correa et al. Psicologia Social Contemporânea**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 19-35.

BOMFIM, Elizabeth de Melo. **Psicologia Social: atividades e requisitos para a formação profissional**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

BRITO, Annie Mehes Maldonado Brito. **Representações sociais, crenças e comportamentos de saúde: um estudo comparativo entre homens e mulheres**. Florianópolis, 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Federal de Santa Catarina.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas (org.). **Psicologia Social Comunitária: da solidariedade à autonomia**. 15 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

_____. **Tendências no estudo da evolução da psicologia na América latina**: ensaio de historiografia quantitativa. In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas; GUARESCHI, Pedrinho A. Paradigmas em psicologia social: a perspectiva latino-americana. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2000.

CARVALHO, Bruno P.; SOUZA, Terezinha M. D. S. A “escola de São Paulo” de psicologia social: apontamentos históricos. **Psicologia em Estudo**: departamento de Psicologia, out./dez. 2010. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722010000400007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 ago. 2011.

CAMINO, L., MACIEL, C. M., BRANDÃO, C. S., & GOMES, G. **O conhecimento do outro**: explicações em termos de percepção social. In: _____. O conhecimento do outro e a construção da realidade social: uma análise da percepção e da cognição social. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 1996, p.15-58.

FARR, Robert M.. **As raízes da Psicologia Social moderna (1872-1954)**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FERREIRA, Maria Cristina. A Psicologia Social Contemporânea: principais tendências e perspectivas nacionais e internacionais. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, n. especial, p. 51-64, 2010.

FLORES PALACIOS, F.. **Psicologías latinas**. In: WAGNER, W. & HAYES, N.. El discurso de lo cotidiano y el sentido común: La teoría de las representaciones sociales . Barcelona: Anthropos, 2011, p.19-53.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FREITAS, M. F. Q. de. Inserção na comunidade e análise de necessidades: reflexões sobre a prática do psicólogo. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, 1998. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721998000100011&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 ago. 2011.

www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721998000100011&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 ago. 2011.

FURTADO, O. **A Psicologia Social Sócio-Histórica no Brasil: Silvia Lane e o nascimento de uma Psicologia Social Crítica**. In: SEGATA, Jean; MACHADO, Nivaldo. **Psicologia: fundamentos**. 1. ed. Rio do Sul: Editora UNIDAVI, 2009, p. 212-235.

GERGEN, Kenneth J. **A Psicologia Social como história**. **Psicologia e Sociedade: revista da associação brasileira de Psicologia Social – ABRAPSO**, Florianópolis, 2008. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822008000300018&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 jul. 2011.

JESUÍNO, J. C. A psicologia social europeia. In: VALA, J. & MONTEIRO, M. B. . **Psicologia Social**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004, p. 49-60.

LANE, Silvia. **Psicologia social: o homem em movimento**. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

LIMA, Luíza Pedrosa de. Atitudes: Estrutura e mudança. In: J. Vala & M. B. Monteiro (Orgs.). **Psicologia Social**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004, p. 187-225.

MONTERO, Maritza. Crítica, autocrítica y construcción de teoría em la psicología social latino-americana. **Revista Colombiana de Psicología**, Bogotá, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-54692010000200003&lang=pt>. Acesso em: 02 out. 2011.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: P.U.F., 1976.

MOURA, Maria Lúcia S. de. A interação social e soluções de problemas por crianças: questões metodológicas, resultados empíricos e implicações educacionais. **Temas em Psicologia, Ribeirão Preto**, 1993. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X1993000300006&script=sci_arttext>. Acesso em: 14 mar. 2012.

PEREIRA, Orlindo G. A emergência do paradigma americano. In: J. Vala & M. B. Monteiro (Orgs.). **Psicologia Social**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004, p. 49-60.

RAMOS, Arthur. **Introdução a Psicologia Social**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2003.

ROSE, Nikolas. Psicologia como uma ciência social. *Psicologia e Sociedade: revista da associação brasileira de Psicologia Social* – ABRAPSO, Florianópolis, mai./ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822008000200002>. Acesso em: 01 out. 2011.

RODRIGUES, A., ASSMAR, E.M.L., JABLONSKI, B. **Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2002.

RODRIGUES, Aroldo. **Psicologia social**. 11. ed., rev. e atual. Petrópolis: Vozes, 1986.

SPINK, Mary J. P.; SPINK, Peter K. **A Psicologia social na atualidade**. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; FERREIRA, Arthur Arruda Leal; PORTUGUAL, Francisco Teixeira. (Org.) *História da psicologia: rumos e percursos*. Rio de Janeiro: NAU, 2008, p. 565-585.

TORRES, Tatiana de Lucena. **Pensamento social sobre envelhecimento, idoso e rejuvenescimento para diferentes grupos etários**. Florianópolis, 2010. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade Federal de Santa Catarina.

AVALIAÇÃO DOS CENTROS DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA NACIONAL¹

Fabiani Cabral Lima²

Daniela Ribeiro Schneider³

RESUMO

Trata-se de um artigo de revisão da literatura, com pesquisa na base de dados SciELO, sobre o tema da avaliação dos Centros de Atenção Psicossocial. A estratégia de busca utilizou como descritores as palavras *avaliação, serviços, saúde mental*. A cobertura temporal abrangeu os artigos publicados entre os anos de 2004 e 2011. Objetiva realizar uma espécie de “estado da arte” das pesquisas de avaliação desses serviços, identificando quais os modelos e perspectivas avaliativas têm sido mais utilizados e que resultados vêm produzindo. Foram encontrados inicialmente, 66 artigos, sendo que, ao serem aplicados os critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados 19 artigos para análise. O método utilizado foi o da revisão integrativa, que se propõe a realizar uma síntese das produções de um determinado tema ou área e indicar lacunas do conhecimento que precisam ser preenchidas. Nota-se um aumento gradual da produção científica sobre avaliação dos CAPS na literatura nacional, sendo que o ano mais produtivo foi o de 2009. O levantamento dos artigos científicos revelou que a avaliação qualitativa dos serviços foi a de maior prevalência. De maneira geral, os estudos avaliativos analisados demonstram que os CAPS vêm cumprindo sua função de construção de um novo modelo de atenção psicossocial, que vem revertendo, aos poucos, o modelo chamado de “manicomial”. É importante que novas avaliações incorporem os indicadores já produzidos nas pesquisas anteriores, assim como, possam replicar modelos e técnicas avaliativas.

Palavras-Chave: Revisão Integrativa; Avaliação de Serviços; Centros de Atenção Psicossocial.

ABSTRACT

This is a review article of the literature, with research in SciELO database, on the topic of evaluation of Psychosocial Care Centers. The search strategy used the descriptors: assessment services, mental health. The temporal coverage included articles published

1 Artigo de Revisão de Literatura, relacionado à dissertação de mestrado de uma das autoras.

2 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFSC, Mestre em Psicologia (UFSC), Psicóloga. Contato: fabiani.lima@hotmail.com

3 Professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFSC, Psicóloga, Mestre em Educação, Doutora em Psicologia Clínica, Pós-Doutora pela Universidad de Valencia – Espanha. Contato: danischneiderpsi@gmail.com

between the years 2004 and 2011. Aims at a kind of “state of the art” of research to evaluate these services, identifying prospects and evaluative models. Were initially found, 66 articles, and when applied the inclusion and exclusion criteria, 19 articles were selected for analysis. The method used was the integrative review, which aims to achieve a synthesis of the productions of a certain topic or area and indicate gaps in knowledge that need to be filled. Note that a gradual increase in the production of scientific evaluation of CAPS in the national literature, and the most productive year was 2009. The qualitative assessment method was the most prevalent. Overall, the evaluation studies analyzed show that the CAPS are fulfilling their role of building a new model of psychosocial care, is gradually reversing the model called “asylum”. It is important that new assessments incorporate the indicators already produced in earlier research as well as to replicate models and evaluative techniques.

Keywords: Integrative Review, Assessment Services, Psychosocial Care Centers.

INTRODUÇÃO

O movimento da Reforma Psiquiátrica Brasileira produziu alterações na concepção sobre o modelo de atenção à saúde destinado às pessoas com sofrimento psíquico. Esse movimento promoveu uma ruptura da perspectiva de hospitalização desses usuários, que vigorava hegemonicamente até o final dos anos 1970, ao introduzir conceitos como a produção social da loucura, os direitos de cidadania dos chamados, até então, de “pacientes psiquiátricos” e promoveu a busca da autonomia no tratamento em saúde mental. Esse movimento ganhou corpo de política pública a partir da aprovação da aprovação da Lei no. 10.216, que versa sobre a transformação da assistência no campo da saúde mental (BRASIL, 2002).

Esse movimento da Reforma foi gerado no bojo do movimento sanitário, que promoveu transformações mais amplas no campo da saúde e consolidou-se na criação do Sistema Único de Saúde (SUS) (TENÓRIO, 2002). Assim sendo, o campo da saúde mental passou a incorporar os princípios do SUS, convergindo para um atendimento integral e humanizado com vistas a promover a reinserção social dos usuários (BRASIL, 1990). Organiza-se em forma de rede, com diferentes dispositivos de saúde interligados e constituídos de forma hierarquizada, indo desde a atenção básica, passando pela atenção de

média complexidade até a de alta complexidade.

Nesse contexto, os Centros de Atenção Psicossocial – CAPS, tornam-se um dos principais serviços da atenção em saúde mental, objetivando-se, como alternativa, ao tratamento hegemonicamente centrado nas internações psiquiátricas antes vigente (Faria & Schneider, 2009). Estes devem ser territorializados, ou seja, inseridos nos espaços da cidade e próximas às comunidades em que os usuários vivem, para facilitar a sua (re)integração com sua rede social e comunitária, evitando o modelo anterior do isolamento social como estratégia de tratamento.

Os CAPS passam a assumir papel relevante como equipamentos estratégicos na estruturação da rede de cuidado em saúde mental (BALLARIN; MIRANDA; FUENTES, 2010). Ao CAPS cabe a tarefa de articulação dessa rede, acompanhando, através de matriciamento, as ações da saúde mental na atenção básica, estabelecendo vínculos com serviços comunitários, assim como, as ações de atenção à crise, passando inclusive pelo acompanhamento das internações, quando estas se fazem necessárias, seja nos serviços de atenção psicossocial 24 horas, ou em leitos psiquiátricos em hospital geral, ou ainda, no caso de usuários de drogas, nas comunidades terapêuticas (Ministério da Saúde, 2004a). A rede deve, assim, ser estruturada de maneira integral, intersetorial e descentralizada, conforme as demandas dos usuários, visando garantir o acesso universal a serviços públicos de qualidade e humanizados (SCANDOLARA et al., 2009).

Entre os principais objetivos dos CAPS figuram o acompanhamento clínico, atividades de prevenção, promoção de saúde e a reinserção social dos usuários do serviço. Esta última configura-se como um dos diferenciais dessa nova proposta de atenção à saúde mental, e pode ocorrer pelo fortalecimento e retomada de seus vínculos familiares e comunitários, do acesso ao trabalho, lazer e do exercício da cidadania (BRASIL, 2004b). Outro fator inovador nesta proposta é o projeto terapêutico, construído dentro de uma ótica individualizada, de evolução contínua, dando atenção às especificidades de cada caso, promovendo um cuidado diferenciado para cada paciente.

Considerando que a reformulação do modelo de atenção à saúde mental no Brasil ainda é recente, estratégias de avaliação desse modelo têm sido necessárias para acompanhar sua implantação e funcionalidade, seguindo a tendência de outras instituições de saúde, que já consideram

a avaliação dos serviços como parte fundamental do seu planejamento estratégico.

A questão da avaliação dos serviços de saúde, ao investigar as dimensões dos custos, da acessibilidade, da qualidade do cuidado prestado e de sua efetividade, deve estar na ordem do dia das preocupações de diferentes países, na medida em que as demandas em saúde vêm crescendo e os indivíduos começam a reivindicar o direito à saúde como uma conquista de cidadania (PITTA et al., 1995). A Organização Mundial de Saúde (WHO) considera que a avaliação de serviços tem se tornado um importante mecanismo de controle social, em função do aumento significativo de serviços de tratamento, sendo que, muitas vezes, os recursos financeiros são destinados para tratamentos ineficientes. Daí indicar a avaliação como o melhor modo de utilização dos recursos disponíveis em termos de pessoal, de material e de dinheiro, sendo que representa a solução mais segura para o problema da melhora dos serviços existentes e, ao mesmo tempo, para obter recursos adicionais para desenvolver novos programas (WHO, 2000; FORMIGONI, 2000).

Na saúde pública, o modelo sistêmico de avaliação, proposto por Donabedian, em 1966, baseado na análise de vários níveis: estrutura, processo e resultado, tem apresentado grande aceitabilidade e, por isso, tem sido amplamente difundido (UCHIMURI; BOSI, 2004; HARTZ; SILVA, 2005). A estrutura envolve as características estáveis de seus provedores, instrumento, recursos e condições físicas e organizacionais, ou seja, diz respeito aos recursos materiais, humanos, organizacionais. Por sua vez, o processo equivale ao conjunto de atividades e dispositivos utilizados na relação entre equipe e usuários, enquanto que os resultados correspondem ao produto das ações em saúde (consultas, exames, visitas) e às mudanças verificadas no estado de saúde dos pacientes, as quais possam ser atribuídas às diferentes formas de atenção, além de mudanças ligadas aos conhecimentos e comportamento e satisfação do usuário em decorrência do cuidado prestado (DONABEDIAN, 1980; SILVA; FORMIGLI, 1994, HARTZ; SILVA, 2005).

Assim, segundo Fidelis e Escorel (2001) a avaliação deveria ser um mecanismo que fizesse parte da gestão dos serviços, os quais deveriam estar preocupados em produzir parâmetros avaliativos e indicadores de qualidade que possibilitassem aferir resultados e impactos na alteração

da qualidade de vida da população beneficiária, visando retroalimentar ações, repensar opções políticas e programáticas, pois assim, a questão do financiamento em saúde e a qualidade dos serviços se colocariam em outro patamar.

Porém, conforme Wetzel e Kantorski (2004), de forma geral, a avaliação no campo da Saúde Mental não se constitui ainda uma tradição, apesar da tendência internacional de incorporação dos processos avaliativos neste campo, especialmente relacionados à questão da redução de custos. Os serviços de saúde mental, entre eles os que atendem usuários de drogas, quando necessitam de avaliação, utilizam-se geralmente de critérios de cunho quantitativo e burocrático, como número de consultas e altas, diagnósticos realizados, medicamentos prescritos, extensão da cobertura, etc. No entanto, esses critérios, por si sós, não parecem satisfazer critérios de boa qualidade em saúde mental (PITTA et al., 1995). Sugere-se a inclusão também de critérios mais qualitativos: acompanhamento pós-alta, inserção da família no trabalho terapêutico, modificações do paciente na vida social e laboral, satisfação dos usuários, familiares e equipes técnicas, critérios que não são facilmente mensuráveis (FIDELIS; ESCOREL, 2001).

A decisão de usar qualquer um dos critérios não ocorre no vazio; em um primeiro momento deve considerar a natureza do objeto de estudo, os atores envolvidos e certos fatores do contexto social, cultural, técnico e ideológico. Segundo Formigoni (2000), a escolha dos indicadores qualitativos ou quantitativos deve ser feita, considerando as medidas que melhor avaliam se os objetivos propostos foram ou não atingidos, sua facilidade de obtenção, confiabilidade e validade dos instrumentos de pesquisa. Hartz e Silva (2005) chamam a atenção para que a escolha da estratégia, na avaliação, relacione-se com a delimitação do foco e com a construção do seu objeto.

Por outro lado, uma avaliação desses serviços precisa considerar o ponto de vista dos diferentes atores envolvidos no processo, desde os gestores até os usuários, além de verificar diferentes indicadores que possam fornecer dados sobre a qualidade do trabalho realizado. A partir dessa perspectiva, é possível constatar um interesse consistente pela incorporação de dimensões como subjetividade, alteridade e participação dos distintos personagens envolvidos no processo avaliativo, que até então eram excluídos da prática avaliativa (UCHIMURI; BOSI, 2004).

Diversas pesquisas relacionadas com esse tema de avaliação de serviços apontam a convicção de que a satisfação dos usuários (pacientes e familiares) é uma variável importante e relevante no processo de cuidado e na determinação da qualidade desse cuidado, constituindo-se um desafio improrrogável explorar o conhecimento dessa dimensão para que possamos incluí-la, de modo sistemático, na relação com outras variáveis avaliadoras, compondo um sistema mais amplo de práticas de planejamento, execução, monitoramento e avaliação dos serviços de saúde (PITTA et al., 1995).

Essa incorporação da visão dos sujeitos envolvidos nos processos de saúde foi reforçada com o advento do Sistema Único de Saúde (SUS), que pressupõe a coparticipação no tratamento e a busca da autonomia do usuário. Através da implementação desse sistema, houve o fortalecimento do controle social com a participação da comunidade nos processos de planejamento e avaliação dos serviços oferecidos à comunidade (ESPIRIDIANO; TRAD, 2006). No campo da saúde mental, mais especificamente, a inclusão dos usuários na avaliação dos serviços foi ratificada, por exemplo, através da Resolução nº 448 (BRASIL, 2011), que determina que o controle social, a participação dos familiares e da comunidade nos serviços de saúde e informações sobre a opinião e satisfação do usuário sejam fatores permanentes de crítica, proposição e orientação para o avanço da Política Nacional de Saúde Mental, Álcool e outras Drogas, assim como para a organização e atuação dos serviços da Rede de Atenção Psicossocial.

Dessa forma, incluir a percepção dos usuários na avaliação dos serviços oferecidos pode contribuir no aumento do sentimento de controle e no empoderamento (empowerment) e na sua autoestima (BANDEIRA et al., 2011). Essa avaliação pode elevar sua satisfação com os serviços, o que tem sido associado com uma melhor adesão ao tratamento e maior utilização dos serviços, diminuindo a taxa de abandono (COSTA et al., 2011).

Considerando o acima exposto, o presente artigo tem como objetivo realizar um levantamento sobre as publicações de artigos científicos referentes à avaliação dos Centros de Atenção Psicossocial, realizando uma espécie de “estado da arte” das pesquisas de avaliação desses serviços, identificando quais os modelos e perspectivas avaliativas têm sido mais utilizadas e que resultados vêm produzindo.

MÉTODO

Realizou-se uma pesquisa na base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), fruto da cooperação entre a FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, BIREME - Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde, instituições nacionais e internacionais relacionadas com a comunicação científica e editores científicos. Optou-se por essa base por ter indexada a maioria das revistas nacionais e latino-americanas na área da saúde, na medida em que o objetivo era analisar as publicações sobre avaliação de CAPS e da rede de atenção psicossocial, dispositivos típicos da rede de saúde mental brasileira, sendo, assim, com maior produção a partir de autores nacionais.

A estratégia de busca utilizou como descritores as palavras *avaliação, serviços, saúde mental*, conectados pela algorismo booleano “and”. A cobertura temporal abarcou os artigos publicados entre os anos de 2004 e 2011, sendo que o primeiro ano escolhido foi aquele em que se detectou o início da produção mais intensa de artigos sobre os CAPS. A pesquisa foi realizada em janeiro de 2012, sendo que foram encontrados, inicialmente, 66 artigos por meio da combinação dos descritores acima citados.

Foram analisados somente artigos originais e de revisão, sendo excluídos os resumos de comunicação a congressos, as notícias, as correções, para centrarmos os estudos nos trabalhos de pesquisa em sentido estrito. Foram também excluídos artigos que retratavam avaliações realizadas em outros serviços de atenção à saúde mental, como hospitais e comunidades terapêuticas, que não CAPS, foco desta pesquisa. Também foram eliminados manuscritos em que a avaliação não tinha como foco os serviços de saúde, mas sim, sujeitos ou processos, como as avaliações psicológicas realizadas no âmbito da atenção psicossocial, ou validação de instrumentos e de técnicas de avaliação, etc.

Após uma verificação criteriosa dos resumos dos artigos, com base nos indicadores de inclusão e exclusão acima indicados, foram selecionados 19 artigos para análise.

O método utilizado foi o da revisão integrativa, que implica a

análise de pesquisas relevantes que dão suporte para a tomada de decisão e a melhoria de ações clínicas, realizando uma síntese das produções de um determinado tema ou área e indicando lacunas do conhecimento que precisam ser preenchidas. Neste método, podem-se analisar tanto dados de literatura teórica ou empírica, quanto diferentes tipos de pesquisas: etnográficas, observacionais, experimentais e/ou quase-experimentais. Permite, assim, a síntese de diferentes tipos de estudos publicados e possibilita conclusões gerais a respeito de uma área ou tema de estudo (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nota-se um aumento gradual da produção científica sobre avaliação dos CAPS na literatura nacional (tabela 1), sendo que primeiramente aparece um artigo em 2004 e outro em 2006, ambos de caráter teórico. No ano 2005, não encontramos publicações. Os artigos que se seguem nos próximos anos, boa parte deles, já se refere a pesquisas avaliativas nos serviços. O ano mais produtivo foi o de 2009, em que apareceram oito publicações. Este número mais elevado se deve a uma edição suplementar da Revista de Saúde Pública, que reuniu cinco dos artigos elaborados a partir de projetos selecionados em edital conjunto do CNPq e Ministério da Saúde, para financiamento de projetos em cinco linhas definidas a partir da subagenda de saúde mental, entre eles sobre a temática de avaliação de serviços (BARATA; CASTILHO, 2009). Interessante pensar nessa relação entre o investimento público em pesquisas e o aumento da produção científica, que pode ser um indicador positivo da consolidação de políticas científicas relacionadas com outras políticas, como as de saúde. Alguns autores discutem a importância da relação entre pesquisa e desenvolvimento do país e mostram como países desenvolvidos, como Estados Unidos, Canadá, União Europeia, vêm, há muito tempo, investindo nessa relação, considerado como elemento importante de sua política nacional. Já na América Latina essa preocupação é bem mais recente, do início dos anos 2000, sendo que o Brasil é o país latino-americano que desponta nos últimos anos como mais emergente nessa área (ALBARNOZ, 2001).

Tabela 1 – Evolução das publicações por ano.

Ano	Nº Publicações
2004	1
2005	0
2006	1
2007	1
2008	1
2009	8
2010	3
2011	4

A revista mais produtiva, que se relaciona com a explicação sobre o ano de 2009, foi a Revista de Saúde Pública (5), seguida de Cadernos de Saúde Pública (4). Assim sendo, as revistas da área da saúde pública foram as que tiveram maior número de publicações, com 12 artigos. Já as da área de enfermagem tiveram quatro artigos e a da psicologia três publicações.

O grupo institucional com maior número de trabalhos publicados em avaliação de CAPS foi o da enfermagem da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), liderado pela Dr^a. Luciane Prado Kantorski, com seis publicações, relacionados à pesquisa “Avaliação de Centros de Atenção Psicossocial da Região Sul do Brasil”. Esse grupo incluiu outras pesquisadoras também produtivas, como Agnes Olschowsky (4) e Christine Wetzel (3), entre outros. Há também mais um grupo institucional forte, com três publicações no período estudado, que foi o da saúde coletiva da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), liderado pela Dr^a. Rosane Tereza Onocko-Campos. Aqui também podemos retomar a discussão acima, indicando a produtividade da área relacionada à elaboração de projetos de pesquisa bem sustentados e que, com isso, obtêm financiamento de órgãos de fomento ou órgãos governamentais.

Entre as publicações selecionadas, nove se referem aos CAPS de maneira geral, outras sete abordaram pesquisas desenvolvidas em CAPS II, sendo que CAPS I, CAPS III e CAPS i foram abordadas em um artigo cada. Ressalta-se a ausência de pesquisas em CAPSad, que não teve nenhuma publicação em específico no período.

Nesses artigos apareceram como participantes de pesquisa diversos atores presentes no cotidiano desses serviços. Cinco artigos referem a pesquisas realizadas somente com os profissionais, sendo que incluídos com outros participantes foram encontrados mais seis artigos, totalizando 11 trabalhos. Com usuários foram elaboradas oito pesquisas, sendo duas delas somente com esses sujeitos. Com familiares foram sete artigos, sendo que em um deles foi realizada investigação somente com esses sujeitos. Os gestores foram incluídos em duas pesquisas. Assim sendo, a maioria das pesquisas fez investigações com diferentes tipos de sujeito, o que é um bom indicador do desafio de enfrentar a complexidade das ações em saúde. Como vimos acima, considerar a voz de diferentes atores envolvidos no tratamento é um importante recurso dos processos avaliativos de serviços, pois tal variabilidade permite aferir os diferentes pontos de vista e verificar a condição da coparticipação no ato de saúde (UCHIMURI; BOSI, 2004).

O levantamento dos artigos científicos revelou que a avaliação qualitativa dos serviços foi a de maior prevalência, utilizada em 11 trabalhos, sendo que nela os instrumentos mais utilizados foram as entrevistas (9), seguidas de observações (6), geralmente combinadas entre si, e grupo focal (2). O método quali-quantitativo foi usado em cinco trabalhos e o quantitativo somente em um artigo. Ainda houve três trabalhos de revisão da literatura. Quatro dos trabalhos produzidos pelo grupo supramencionado da UFPEL, utilizaram a avaliação de quarta geração, método que propõe um tipo de avaliação responsiva, baseada no referencial construtivista. Esta se caracteriza como um processo interativo e de negociação que envolve os grupos de interesse como foco organizacional. Dessa forma, os sujeitos da pesquisa são os que determinam as questões que são colocadas e quais as informações a serem buscadas, sendo que os parâmetros e limites são definidos de forma interativa (KANTORSKI et al., 2009; GLANZNER et al., 2011).

Interessante notar que as pesquisas avaliativas em saúde mental no Brasil têm um predomínio da abordagem qualitativa, ou ainda, mostram sua evolução para a triangulação de métodos, com a mescla de métodos quali e quantitativos, hoje como um dos modelos mais recomendados de avaliação (MINAYO; ASSIS; SOUZA, 2005). Assim sendo, as pesquisas consideram a subjetividade como um importante aspecto a ser considerado na avaliação desses serviços. Tal ênfase

pode estar relacionada com a história do movimento da Reforma Psiquiátrica, que culminou na nova política de saúde mental no Brasil, por ter produzido um corte epistemológico com o modelo anterior, de caráter biomédico, sustentado na concepção da doença mental como determinação biológica, seja hereditária, seja neuroquímica, e centrado na avaliação e controle de sintomas. Aquele modelo era, portanto, mais ligado aos métodos de avaliação quantitativos e epidemiológicos. Já na nova perspectiva, compreende-se o sofrimento psíquico como socialmente construído, portanto, fruto da relação do sujeito com os outros que o cercam, com sua cultura, sua comunidade. Assim sendo, a clínica ampliada, que os CAPS devem implementar, deve ser a clínica do sujeito e não a clínica da doença (CAMPOS, 2003). Nesse sentido, tal concepção exige métodos qualitativos, na qual a dimensão da subjetividade é central na avaliação, desenvolvendo-se, inclusive para a quarta geração em avaliação, em que os sujeitos participam da elaboração das questões avaliativas e da discussão de seus resultados, saindo de uma posição passiva, bem de acordo com as prerrogativas do SUS e da Reforma Psiquiátrica, que preconizam a necessidade do fortalecimento da autonomia dos usuários. Por outro lado, verifica-se a introdução da triangulação dos métodos, superando, aos poucos, a dicotomia quali-quantitativa e assumindo que a mensuração de algumas variáveis dos processos em avaliação, ao buscar objetivá-los, também é um aspecto importante.

Os vários artigos analisados abordam a avaliação dos CAPS de diferentes ângulos, sendo muitos deles complementares entre si, produzindo indicadores para se consolidarem caminhos avaliativos para esses tipos de serviços.

Olschowsky et al. (2009), mediante pesquisa qualitativa e a avaliação da quarta geração investigaram a ambiência como espaço de conforto e subjetividade de um CAPS II. Para isso, foram utilizadas entrevistas com usuários, familiares e profissionais da equipe, além de observação de campo.

Wetzel et al. (2011) entrevistaram usuários, familiares e equipe e realizaram observações, a fim de investigar a forma, cotidiano e dinâmica de um CAPS, além dos sentidos produzidos pelos participantes referentes à própria prática. A inclusão da família também foi tema de outro trabalho (DUARTE; KANTORSKI, 2011) que visou avaliar

qualitativamente a atenção oferecida a esse grupo em um Centro de Atenção Psicossocial por meio da identificação de atividades e espaços de suporte oferecidos a eles.

Para investigar critérios de admissão, encaminhamento e continuidade de tratamento de pacientes de três CAPS, Cavalcanti et al. (2009) consultaram prontuários, informações da equipe, dos usuários e/ ou familiares, com base em 30 casos atendidos naquele serviço e selecionados previamente. A organização do trabalho nos CAPS, a partir da perspectiva da gestão, também foi tema de pesquisa, realizada através de entrevistas, observação, análise de registros do serviço pesquisado, documentos das três esferas governamentais além de relatórios e publicações de dados da citada pesquisa (SILVA et al., 2009).

Já com o objetivo de analisar a efetividade de um CAPS, Tomasi et al. (2010) investigaram se usuários de CAPS apresentavam mudanças devido à exposição terapêutica nos serviços. Para isso, eles desenvolveram um estudo de coorte prospectivo, metodologia que implica designar um grupo de usuários que têm em comum um conjunto de características e que são observados durante um período de tempo com o intuito de analisar a sua evolução. Foram utilizadas entrevistas com pacientes e familiares em duas etapas, com visitas domiciliares, envolvendo 1013 deles na primeira etapa do estudo e 875 na segunda. Com base nos dados verificou-se que os CAPS estão cumprindo seu papel de agentes substitutivos aos hospitais psiquiátricos. Essa afirmação decorre da diminuição da ocorrência de crises observadas em todos os usuários pesquisados. Também houve uma redução nas internações hospitalares, restritas, porém, àqueles usuários do regime intensivo de tratamento e com maior tempo de frequência ao serviço.

Outro trabalho citado para ilustrar a dimensão política presente na avaliação qualitativa descreveu o percurso metodológico de uma pesquisa avaliativa de CAPS da região sul do Brasil, mediante a realização de cinco estudos de caso envolvendo familiares, usuários e equipe nesse processo. A obtenção dos dados ocorreu via observação e entrevistas, numa perspectiva avaliativa de quarta geração. Os autores destacam que a inclusão desses diferentes grupos na elaboração e discussão da pesquisa objetivava não só capturar os diferentes significados relacionados ao serviço, como também potencializar as

ações desses grupos, numa esfera política de atuação (KANTORSKI; WETZEL et al; 2009).

Os modelos de gestão, de atenção e de formação de trabalhadores de um CAPS também figuram entre os temas de interesse em pesquisa. Esta avaliação consistiu na realização de 20 grupos focais, envolvendo usuários, familiares, gerentes e profissionais desses serviços. Esses encontros serviram de base para oficinas de construção de dispositivos e parâmetros avaliativos para monitoramento dos serviços obtidos através da técnica de criação de consenso. Nessa etapa do estudo, também participaram outros agentes da rede de saúde. As temáticas trabalhadas nas oficinas envolveram a formação e o sofrimento dos profissionais, a gestão, a atenção à crise, a concepção do CAPS e o projeto terapêutico e práticas grupais (ONOCKO-CAMPOS et al., 2009). Neste trabalho, além do envolvimento de diversos atores e de seus discursos e significações, destaca-se a tentativa de construção de dispositivos e parâmetros avaliativos para esses serviços, tarefa desafiadora e de grande importância para a avaliação de serviços de saúde mental.

Ao aproximar abordagens quantitativa e qualitativa na avaliação da satisfação de usuários de um CAPS da Região Sul do Brasil, Kantorski e Jardim et al. (2009) relataram haver uma consonância entre os critérios que obtiveram os maiores escores na escala SATIS-BR e os temas que descreveram os motivos de satisfação no estudo qualitativo realizado conjuntamente. Na etapa quantitativa, a amostra foi composta por 1162 usuários e o instrumento utilizado foi a Escala Brasileira de Avaliação da Satisfação (SATIS-BR). Na etapa qualitativa optou-se pela observação e por entrevistas, totalizando 57 usuários. Dessa forma, a triangulação de métodos, a partir da combinação de diferentes metodologias, permitiu avaliar vários aspectos do fenômeno de forma complementar já que, na etapa qualitativa, os usuários puderam descrever pontos específicos de fragilidade do serviço, ampliando a dimensão avaliativa do processo. Essa combinação metodológica também possibilitou levantar pontos a serem melhorados no serviço, apesar de a avaliação da satisfação ter sido positiva.

Esses autores ressaltam que, embora os usuários tenham demonstrado resultados positivos com relação à satisfação, foram referidos por eles pontos de fragilidade do serviço tais como carência de

profissionais, escassez de capacitação e de apoio às equipes, dificuldades de circulação na rede de serviços de saúde mental do município, falta de materiais para as oficinas, pouca variedade de atividades, fornecimento irregular de medicamentos e pouco diálogo com os gestores, entre outros (KANTORSKI e JARDIM et al., 2009). Em um estudo qualitativo realizado com dez profissionais de um CAPS no município de Cascavel entre os três temas indicados como possibilidade de melhoria do serviço oferecido, também estavam a organização dos serviços, a capacitação profissional e a qualidade (SCANDOLARA et al., 2009).

Em outra avaliação de serviços de saúde mental, foram analisadas as atividades desenvolvidas, a estrutura física e os recursos humanos de 21 CAPS, envolvendo diferentes participantes. Para investigar os processos de cuidado foram realizadas observações etnográficas e entrevistas com os profissionais dos serviços. Por sua vez, para avaliar os resultados do cuidado realizou-se um estudo de coorte com os usuários da modalidade intensiva de tratamento. Por meio de um instrumento padronizado, foram investigadas variáveis como procedimentos de entrada, recursos humanos, estrutura física, acompanhamento e alta e atividades realizadas dentro e fora dos serviços de saúde mental. Os CAPS pesquisados apresentaram grande variedade tanto de organização quanto de funcionamento (NASCIMENTO; GALVANESE, 2009).

Já no estudo desenvolvido por Costa et al. (2011), foram utilizados como instrumentos, a Escala de Mudança Percebida na versão dos pacientes (EMP - pacientes) e na versão dos familiares (EMP-familiares) e o questionário de avaliação das variáveis sociodemográficas e clínicas. O artigo compara a percepção de pacientes e a de familiares sobre os resultados do tratamento oferecido por um serviço de saúde mental, considerando a importância de os processos avaliativos englobarem as perspectivas dos diferentes atores envolvidos no tratamento. Os autores destacam que, apesar dessa importância, são poucos os estudos publicados que levam em conta essa diversidade das perspectivas, enfocando, em sua maioria, apenas a visão do paciente (COSTA et al., 2011).

Entre os temas pesquisados no Brasil na área da avaliação em saúde mental, conforme o presente estudo, encontra-se a avaliação dos profissionais em diversas modalidades como o prazer e a satisfação no trabalho. A equipe de um Centro de Atenção Psicossocial, no município

de Foz do Iguaçu, foi avaliada com relação ao prazer no trabalho por Glanzner et al. (2011), sendo que os trabalhadores demonstraram satisfação e realização com seu trabalho, em função da sensação de estarem ajudando a construir a atenção psicossocial. Essa pesquisa teve a participação de dez profissionais, sendo realizada observação e entrevistas individuais.

O artigo de Miranda e Onocko-Campos (2010), que utilizou grupos focais com instrumento metodológico para avaliação junto aos profissionais, chegou à conclusão de que o arranjo “equipes de referência” foi considerado a principal instância de organização do processo de trabalho e assistência nos CAPS. Portanto, desempenha importante função na gestão da clínica desses serviços, sendo base das ações em saúde junto aos usuários e à rede.

Em outro trabalho, também desenvolvido com os profissionais, buscou-se compreender quais eram as representações sociais sobre as práticas de inclusão social de pessoas com a experiência do sofrimento psíquico, no intuito de verificar como se efetiva essa tarefa precípua dos CAPS e, assim, contribuir para a avaliação do serviço (Leão; Barros, 2008). Outra publicação referiu-se à avaliação de como as equipes técnicas constroem e avaliam os projetos terapêuticos, estratégia essencial dentro da clínica psicossocial (SANDUVETTE, 2007).

Selecionaram-se, ainda, dois artigos de caráter mais teórico, que discutem a importância da realização de avaliação em saúde mental e suas especificidades (WETZEL; KANTORSKI, 2004), mostrando a interlocução necessária entre a área da saúde mental e a área da saúde coletiva e os princípios e estratégias do SUS (ONOCKO-CAMPOS; FURTADO, 2006). Também foi estudado o artigo de revisão de literatura sobre CAPS, considerando publicações nas bases Lilacs e Scielo, entre os anos de 1997 e 2008 (BALLARIN; MIRANDA; FUENTES, 2010). O artigo mostra a diversidade temática de publicações sobre os CAPS, com diferentes sujeitos, perspectivas e formatos de discussão, sendo que os artigos de avaliação dos serviços, como é a especificidade deste nosso artigo, cobrem uma pequena parte das publicações.

CONCLUSÕES

Com base neste estudo foi possível verificar que, a partir do ano de 2009, houve um incremento significativo nas publicações referentes à avaliação dos Centros de Atenção Psicossocial. Esse incremento foi gerado pela publicação de pesquisas de avaliação dos Centros de Atenção Psicossocial das Regiões Sudeste e Sul do Brasil. Esses dados podem indicar uma nova forma de pensar a gestão dos Serviços de Saúde Mental no Brasil mais voltada para o atendimento da demanda dos usuários e comprometida com a qualidade dos serviços prestados à população.

Os trabalhos de Wetzell e Kantorski (2004) e de Campos e Furtado (2006) serviram como precursores das avaliações no nível da prática em saúde mental uma vez que trouxeram para o campo científico a reflexão sobre o tema da avaliação dos CAPS no contexto brasileiro.

A avaliação qualitativa foi a mais utilizada entre os artigos pesquisados, que consideraram o processo de atenção em saúde mental em sua complexidade, trazendo um olhar ampliado sobre as práticas assistenciais e suas significações. Para Bosi e Uchimura (2007) esse tipo de avaliação envolve necessariamente os sujeitos implicados nesse processo e suas questões de ordem subjetiva. Pode-se perceber também que as pesquisas na área estão evoluindo para a perspectiva da avaliação da quarta geração, incluindo a participação na formulação e discussão da avaliação por usuários, familiares e profissionais na avaliação dos serviços, ou ainda, para abordagens de triangulação de métodos (MINAYO; ASSIS; SOUZA, 2005).

Dessa forma, justifica-se o caráter desafiador de produção de indicadores em saúde mental. Levando em conta a complexidade do objeto de pesquisa em saúde mental, é útil considerar, em uma avaliação, a possibilidade de associação de indicadores tanto de fenômenos objetivos quanto de fenômenos subjetivos mediante a combinação de diferentes técnicas. Segundo Fidelis (2002) a própria OMS e a OPS reconhece que, ainda que considere que preferencialmente os critérios para uma avaliação em saúde deveriam ser quantitativos, que na prática nem sempre é possível, visto que existem “critérios sociais” no setor de saúde mental, não facilmente permeáveis à quantificação, possibilitando ao avaliador a utilização de determinações qualitativas.

Os pesquisadores da área, conforme mostra a literatura analisada, têm enfrentado o desafio de buscar a superação das dificuldades dos processos avaliativos, considerando as particularidades desse campo, não se detendo apenas ao uso de descritores quantitativos de qualidade, incluindo o caráter subjetivo como elemento de análise, buscando ser o mais criterioso possível nessas inovações metodológicas.

O momento de validação e negociação com o grupo de usuários, nas metodologias de quarta geração, reforça a importância de avaliações que se proponham a constituir espaços de liberdade, de reposicionamentos e de exercício de cidadania, segundo Kantorski, Jardim et al. (2009). Outra dimensão da avaliação, que pode oferecer informações que auxiliem na obtenção de melhores resultados do tratamento, refere-se à percepção de mudanças ocorridas na vida do paciente (COSTA et al., 2011).

Assim, entre as alterações provocadas pela reestruturação da assistência psiquiátrica no Brasil situa-se o reconhecimento da família com um agente ativo no processo de cuidado e reinserção social de pessoas com transtorno mental (DUARTE; KANTORSKI, 2011). Além disso, devido a essa participação no tratamento, os familiares transformam-se em agentes com competência para auxiliar na avaliação dos serviços de saúde mental. Esses dados corroboram com o exposto no presente artigo com relação ao ganho político possibilitado pela avaliação qualitativa de serviços de saúde mental, que permite um empoderamento dos participantes desse processo, através da validação de seus discursos e do exercício da cidadania.

A construção de um projeto institucional, com foco na mudança da cultura prevalente no serviço com relação aos seus usuários, constitui-se como um desafio para os CAPS, em função do modelo de organização do trabalho nesses serviços que, muitas vezes, sustentam-se mais em acordos internos e nas condições dadas de execução do trabalho do que em função do modelo epistemológico e metodológico que gerou os serviços, conforme Silva et al. (2009).

A avaliação realizada por Silva et al. (2009), aponta a análise subjetivista dos profissionais como sendo um dos principais critérios de definição dos processos avaliativos e sua execução no campo da saúde mental. Esse aspecto, somado a outros, entre os quais a falta de definição de parâmetros da clínica ampliada, implica dificuldades

na qualificação do serviço, sustentadas na baixa confiabilidade dos diagnósticos, dificuldade na definição e precisão de vários aspectos das psicopatologias, na medicalização excessiva dos usuários (WETZEL; KANTORSKI, 2004).

A articulação com a rede básica de saúde, a inclusão dos familiares nas políticas e no serviço, o fortalecimento de redes de apoio social e comunitário, também devem ser enfrentados como novos desafios que se configuram como um importante pilar de sustentação do novo modelo de assistência à saúde mental no Brasil (TOMASI et al., 2010). Dessa forma, é preciso que dos diferentes serviços de atenção à saúde mental, especializados ou não, estejam articulados a fim de que o sistema de referência e contra referência funcione de forma adequada (SCANDOLARA et al., 2009). Considerando que o trabalho em rede é um dos pilares de sustentação da atenção em saúde mental, os resultados destas pesquisas apontam para a necessidade de uma revisão da gestão das práticas de atenção, visando ao fortalecimento do trabalho em rede a fim de promover a reinserção social de seus usuários, resgatando sua autonomia e cidadania. A função de organização da rede local dos serviços de saúde mental requerida dos CAPS ainda constitui-se numa meta a ser alcançada (CAMPOS e FURTADO, 2006).

A dificuldade de se estabelecer um trabalho em rede apareceu como uma das principais dificuldades referidas pelas equipes de saúde mental (KANTORSKI et al., 2009; SCANDOLARA et al., 2009; NASCIMENTO; GALVANESE, 2009; CAMPOS et al., 2009, SILVA et al., 2009, CAVALCANTI et al., 2009, TOMASI et al., 2010; CAMPOS; FURTADO, 2006). Vários técnicos entrevistados relataram a precariedade da articulação entre os serviços de reabilitação psicossociais e outros dispositivos de atendimento de saúde. Essa precariedade foi indicada como uma das principais dificuldades para a efetivação de alta dos pacientes do serviço pesquisado. A ausência de um projeto político que invista na consolidação da rede de cuidados em saúde mental contribui para a ideia de permanência do hospital psiquiátrico ainda considerado fundamental para o cuidado do usuário nos momentos de crise (WETZEL et al., 2011).

Outra questão a ser abordada no processo avaliativo em saúde mental é a atenção à crise. São nesses momentos de crise que a fragilidade da rede psicossocial aparece, pois a oferta do cuidado nestes momentos

ainda é prevalentemente a da internação psiquiátrica tradicional. No campo dos problemas relacionados com o uso de álcool e outras drogas, esta situação da atenção psicossocial tem se mostrado ainda mais frágil, com a retomada da internação compulsória em muitos estados brasileiros, a partir da chamada “epidemia do crack”. As situações que levam o usuário, muitas vezes, à internação, provocam rupturas no processo de vinculação do sujeito com o serviço, assim como, rupturas de seus laços sociais e a retomada do estigma de “paciente psiquiátrico”. Portanto, urge a necessidade de capacitar esses novos serviços para lidarem com o surto, buscando novos enfrentamentos à crise que não o modelo tradicional da internação, sendo que estes deveriam aparecer como critérios entre os indicadores da avaliação em saúde mental (WETZEL; KANTORSKI, 2004).

São essas as razões que fazem com que a incidência de internações se constitua como um importante parâmetro nos estudos de avaliação de qualidade de serviços de saúde mental, para avaliar a alteração do enfoque da atenção psiquiátrica baseada na internação para serviços ambulatoriais (WETZEL; KANTORSKI, 2004).

De maneira geral, os estudos avaliativos analisados demonstram que os CAPS vêm cumprindo sua função de construção de um novo modelo de atenção psicossocial, que vem revertendo, aos poucos, o modelo chamado de “manicomial”. É interessante notar o grau de satisfação dos atores envolvidos no processo (profissionais, usuários, familiares, gestores), ainda que estabeleçam críticas pontuais ao sistema. No entanto, as dificuldades estão presentes no cotidiano e os desafios estão colocados para os sujeitos destes cenários e para os pesquisadores que se dedicam a sua avaliação.

O objetivo desta revisão de literatura era oferecer uma síntese reflexiva das publicações sobre avaliação de CAPS, a fim de identificar modelos e perspectivas avaliativas mais utilizadas e os resultados produzidos, facilitando aos pesquisadores, profissionais e a outros interessados, o acesso mais direto a essas informações.

Verificou-se que há uma tendência de incremento das atividades avaliativas desses serviços, sendo importante que elas incorporem os indicadores já produzidos nas pesquisas anteriores, assim como, possam replicar modelos e técnicas avaliativas, que estão apresentando validade e efetividade, para que se possa comparar resultados e, assim,

fornecer melhores dados para repensar serviços, a rede psicossocial e a política nacional de saúde mental.

Reforça-se também a sugestão de que a incorporação da avaliação como um mecanismo de gestão dos CAPS tende a qualificar os serviços, na medida em que retroalimenta suas práticas cotidianas.

As limitações deste estudo referem-se, principalmente, ao fato de a pesquisa ter sido realizada em uma única base de dados (SciELO), que não abarca necessariamente todas as revistas da área, o que pode ter produzido aquilo que se costuma chamar de “silêncios”, ou seja, a possibilidade de que alguns trabalhos realizados sobre o tema, no período estudado, não terem sido selecionados. No entanto, os dados fornecidos já oferecem um bom retrato das questões avaliativas dos serviços de saúde mental nos últimos anos para quem tiver interesse no tema.

REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, M. Política científica y tecnológica: una visión desde América Latina. **Ver Iberoam Cienc Tecnol Soc**. 2001. Disponível em <<http://www.oei.es/revistactsi/numero1/albornoz.htm>>. Acesso em 15 de dezembro de 2011>.

BALLARIN, M. L. G.; MIRANDA, I. M. S.; FUENTES, A. C. R. Centro de Atenção Psicossocial: Panorama das Publicações de 1997 a 2008. **Psicologia, Ciência e Profissão**, 30 (4), 726-737, 2010.

BARATA, R. B.; CASTILHO, E. A. Editorial. **Rev. Saúde Pública** [online]; vol.43, suppl.1, pp. 1-2, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89102009000800001>>. Acesso em 22 de janeiro de 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Legislação em saúde mental**. 2a Ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Saúde Mental no SUS: os**

centros de atenção psicossocial. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília, 2004a. Disponível em: <http://www.ccs.saude.gov.br/saude_mental/pdf/SM_Sus.pdf>. Acesso em 24 de agosto de 2011.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **A política do Ministério da Saúde para atenção integral a usuários de álcool e outras drogas** (Ed. rev.). Secretaria de atenção à saúde. SVS/CN-DST/AIDS, Brasília, 2004b. Disponível em: <<http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/A%20politica.pdf>>. Acesso em 13 de agosto de 2011.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Programa Nacional de Avaliação de Serviços de Saúde**, PNASS, 2004c. Disponível em: <<http://pnass.datasus.gov.br>>. Acesso em 11 de agosto de 2011.

CAMPOS, G. W. S. **Saúde Paidéia**. 3ª edição. São Paulo: Ed. Hucitec, 2003.

CAVALCANTI, M. T.; DAHL, C. M.; CARVALHO, M. C. A.; VALENCIA, E. Critérios de admissão e continuidade de cuidados em centros de atenção psicossocial, Rio de Janeiro, RJ. **Rev. Saúde Pública**, 43 (1), 23-28, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsp/v43s1/757.pdf>>. Acesso em 22 de janeiro de 2012.*

COSTA, C. S. BANDERIA, M. CAVALCANTI, R. L. A.; SCALON, J. D. A percepção de pacientes e familiares sobre os resultados do tratamento em serviços de saúde mental. **Cad. Saúde Pública**. 27 (5) 995-1007, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v27n5/17.pdf>>. Acesso em 22 de janeiro de 2012.*

DONABEDIAN, A. Basic approaches to assessment: structure, process and outcome. In: DONABEDIAN, A. **Explorations in Quality Assessment and Monitoring**, vol. I, pp. 77-125, Ann Arbor, Michigan: Health Administration Press, 1980.

DUARTE, M. L. C.; KANTORSKI, L. P. Avaliação da atenção prestada aos familiares em um centro de atenção psicossocial. **Rev. Bras.**

Enferm., 64 (1), 47-52, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-1672011000100007. Acesso em 22 de janeiro de 2012.*

FARIA, J. G.; SCHNEIDER, D. R. O perfil dos usuários do Capsad-Blumenau e as políticas públicas em saúde mental. **Psicologia & Sociedade**; 21 (3): 324-333, 2009.

FIDELIS, P. A. **O Desafio da produção de indicadores para avaliação de serviços em saúde mental**: um estudo de caso do centro de atenção psicossocial Rubens Corrêa/RJ. Dissertação de mestrado. Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2002.

FIDELIS, P.; ESCOREL, S. Da avaliação em saúde à avaliação em saúde mental: gênese, aproximações teóricas e questões atuais. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 58, p. 35-47, maio/ago. 2001.

FORMIGONI, M. L. **Organização e Avaliação de Serviços de Tratamento a Usuários de Drogas**. In: SEIBEL, S. Dependência de Drogas. São Paulo: Editora Atheneu, 2000.

GLANZNER, C. H.; OLSCHOWSKY, A.; KANTORSKI, L. P. (2011). O trabalho como fonte de prazer: avaliação da equipe de um Centro de Atenção Psicossocial. **Rev. Esc. Enferm. USP**, 45 (3) 716-721, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v45n3/v45n3a24.pdf>> Acesso em 22 de janeiro de 2012.*

HARTZ, Z.; SILVA, L. **Avaliação em Saúde**: dos modelos à prática na avaliação de programas e sistemas de saúde. Salvador: EDUFBA; Rio de Janeiro: Fio Cruz, 2005.

KANTORSKI, L. P.; WETZEL, C.; OLSCHOWSKY, A.; JARDIM, V. R.; BIELEMANN, V. L.; SCHNEIDER, J.F. Avaliação de quarta geração: contribuições metodológicas para avaliação de serviços de saúde mental. **Interface (Botucatu)**, 13 (31), 343-355, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v45n3/v45n3a24.pdf>> Acesso em 22 de janeiro de 2012.

KANTORSKI, L. P.; JARDIM, V. R.; WETZEL, C.; OLSCHOWSKY, A.; SCHNEIDER, J.F.; HECK, R. M.; BIELEMANN, V. L.; SCHWARTZ, E.; COIMBRA, V. C. C. Satisfação dos usuários dos centros de atenção psicossocial da região Sul do Brasil. **Rev. Saúde Pública**, 43 (1), 29-35, 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v43s1/748.pdf>> . Acesso em 22 de janeiro de 2012.*

LEÃO, A. ; BARROS, S. As Representações Sociais dos Profissionais de Saúde Mental acerca do Modelo de Atenção e as Possibilidades de Inclusão Social. **Saúde Soc.** São Paulo, v.17, n.1, p.95-106, 2008.*

MENDES, K. S.; SILVEIRA, R. C. P.; GALVAO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto contexto - enferm.**, vol.17, n.4, pp. 758-764, 2008.

MINAYO, M.C.; ASSIS, S.; SOUZA, E. **Avaliação por triangulação de métodos.** Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2005.

MIRANDA, L.; ONOCKO-CAMPOS, R. T. Análise das equipes de referência em saúde mental: uma perspectiva de gestão da clínica. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 26(6):1153-1162, jun, 2010.*

NASCIMENTO, A. F.; GALVANESE, A. T. C. Avaliação da estrutura dos centros de atenção psicossocial do município de São Paulo, SP. **Rev. Saúde Pública**, 43 (1), 8-15, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsp/v43s1/747.pdf>>. Acesso em 22 de janeiro de 2012.*

OLSCHOWSKY, A. GLANZNER, C. H., MIELKE, F. B.; KANTORSKI, L.P.; WETZEL, C. Avaliação de um Centro de Atenção Psicossocial: a realidade em Foz do Iguaçu. **Rev. Esc. Enferm.** USP, 43 (4), 781-787, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v43n4/a07v43n4.pdf>>. Acesso em 22 de janeiro de 2012.*

ONOCKO-CAMPOS, R. T.; FURTADO, J. P. Entre a saúde coletiva e a saúde mental: um instrumental metodológico para avaliação da rede de Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) do Sistema Único

de Saúde. **Cad. Saúde Pública**, 22 (5), 1053-1062, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2006000500018>. Acesso em 22 de janeiro de 2012.*

ONOCKO-CAMPOS, R. T.; FURTADO, J.P.; PASSOS, E. FERRER, A. L.; MIRANDA, L.; GAMA, C. A. P. Avaliação da rede de centros de atenção psicossocial: entre a saúde coletiva e a saúde mental. **Rev. Saúde Pública**, 43 (1), 16-22, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsp/v43s1/749.pdf>>. Acesso em 22 de janeiro de 2012.*

PITTA, A.M.F et al. Determinantes da qualidade de serviços de saúde mental em municípios brasileiros — Estudo da satisfação com os resultados das atividades desenvolvidas por pacientes, familiares e trabalhadores dos serviços. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 9, p. 441-452, 1995.

SANDUVETTE, V. Sobre como e por que construir, (re)construir e avaliar projetos terapêuticos nos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS). *Psicologia USP*, 18(1), 83-100, 2007.

SCANDOLARA, A. S.; ROCKENBACH, A.; SGARBOSSA, E. A.; LINKE, L. R.; TONINI, N. S. Avaliação do Centro de Atenção Psicossocial Infantil de Cascavel - PR. *Psicol. Soc.*, 21 (3), 334-342, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n3/a06v21n3.pdf>>. Acesso em 22 de janeiro de 2012.*

SCHNEIDER, D. R. (2010). Horizonte de racionalidade acerca da dependência de drogas nos serviços de saúde: Implicações para o tratamento. *Ciência & Saúde Coletiva*, 15 (3), 687-698, 2010. Disponível em: <http://www.scielosp.org/scielo.php?pid=S141381232010000300011&script=sci_arttext>. Acesso em 10 de outubro de 2010.

SILVA, L. M. V. ; FORMIGLI, V. L. A. Avaliação em Saúde: Limites e Perspectiva. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 10 (1), 80-91, 1994. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v10n1/v10n1a09.pdf>>. Acesso em 20 de agosto de 2011.

SILVA, M. T., LANCMAN, S.; ALONSO, C. M. C. Consequências da intangibilidade na gestão dos novos serviços de saúde mental. **Rev. Saúde Pública**, 43 (1), 36-42, 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v10n1/v10n1a09.pdf>> . Acesso em 22 de janeiro de 2012.*

TENÓRIO, F. A reforma psiquiátrica brasileira, da década de 1980 aos dias atuais: história e conceito. **História, Ciências, Saúde - Manuais**, Rio de Janeiro, vol. 9(1):25-59, jan.-abr. 2002.

TOMASI, E.; FACCHINI, L. A.; PICCINI, R. X.; THUMÉ, E.; SILVA, R. A.; GONÇALVES, H.; SILVA, S. M. Efetividade dos centros de atenção psicossocial no cuidado a portadores de sofrimento psíquico em cidade de porte médio do Sul do Brasil: uma análise estratificada. **Cad. saúde pública**, 26 (4), 807-815, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v26n4/22.pdf>>. Acesso em 22 de janeiro de 2012.*

UCHIMURI, K. Y.; BOSI, M. L. M. **A polissemia da qualidade na avaliação de programas e serviços de saúde: resgatando a subjetividade**. In: BOSI M.L.M.; MERCADO-MARTINEZ, F. Pesquisa Qualitativa de Serviços de Saúde. Petrópolis: Vozes, 2004.

WETZEL, C.; KANTORSKI, L. P.. Avaliação de serviços em saúde mental no contexto da reforma psiquiátrica. **Texto Contexto Enfermagem**, Out-Dez; 13(4): 593-8, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v13n4/a12.pdf>>. Acesso em 22 de janeiro de 2012.*

WETZEL, C.; KANTORSKI, L. P.; OLSCHOWSKY, A.; SCHNEIDER, J. F.; CAMATTA, M. W. Dimensões do objeto de trabalho em um Centro de Atenção Psicossocial. **Ciênc. saúde coletiva**, 16 (4), 2133-2143, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v16n4/v16n4a13.pdf>>. Acesso em 22 de janeiro de 2012.*

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO), 2000a. **Evaluation of Psychoactive Substance Use Disorder Treatment: Framework Workbook**. Disponível em: <www.who.int>. Acesso em 10 de agosto

de 2010.

PERÍCIA EM SAÚDE DO TRABALHADOR: CONTRIBUIÇÕES DA PERÍCIA PSICOLÓGICA JUDICIAL

Fernanda Graudenz Müller¹

Roberto Moraes Cruz²

João Paulo Roberti Junior³

RESUMO

Nesta última década, psicólogos têm sido chamados a trabalhar numa nova demanda: a elaboração de nexos entre transtornos mentais e o trabalho, por meio de perícias. Este artigo tem por objetivo identificar artigos científicos que discutam metodologias de perícias psicológicas judiciais de transtornos mentais relacionados ao trabalho, realizadas por psicólogos, no Brasil. Como método, foi feita uma revisão sistemática da literatura de estudos relacionados ao tema, publicadas entre os anos de 2000 e 2011. Em termos de resultados, não foi encontrado nenhum trabalho que aluda especificamente a esse tipo de investigação feita por psicólogo no âmbito judicial. Todavia, como essa avaliação de causalidade é feita extrajudicialmente, foram selecionados seis artigos que referem tais metodologias neste contexto. Conclui-se pela necessidade de pesquisas empíricas que caracterizem essa atribuição no campo jurídico, capazes de propor métodos de trabalho ao psicólogo, bem como de gerar reflexões acerca de repercussões psicojurídicas à saúde do trabalhador.

Palavras-chave: perícia psicológica, transtornos mentais e comportamentais relacionados ao trabalho, saúde do trabalhador.

ABSTRACT

In this last decade, psychologists have been called on a new cause: the elaboration of links amongst mental disorders and work, through expertness. This article's purpose is identifying productions that discuss investigations' methodologies of psychological and mental diseases related to the job function, made by psychologists, in Brazil. As method, it was done a systematic revision of the studies' literature related to the subject, published amongst the years 2000 and 2011, with the following key words:

1 Fernanda Graudenz Muller – Psicóloga (CRP 12/05108), mestre e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina; psicoterapeuta sistêmica; advogada licenciada (OAB/SC 17.131). E-mail: psicologafernandamuller@gmail.com. Bolsista FAPESC.

2 Roberto Moraes Cruz - Psicólogo, Doutor em Engenharia de Produção, Professor Associado do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Ex-presidente da ABPJ (Associação Brasileira de Psicologia Jurídica) 2009-2011. E-mail: robertocruzdr@gmail.com.

3 João Paulo Roberti Junior - Formado em Psicologia da UNIDAVI. Bacharel em História. email joaoberti@gmail.com.

psychological report of the experts, psychological investigations, reason's nexus, mental illness and work, mental perturbation and work, psychopathology and work. Databases: Scielo; Bireme; LILACS; Academic Google and REDALYC. About results, has not been found any specific function that deals with this kind of investigation only in the legal system. However, while this link may be done is extrajudicial it has been selected six articles that discuss such methodologies on this context. The conclusion is the need for experimental researches that characterize this psychologist's attribution in the legal system, that are able to propose work methods to psychologists, as well as generate reflections about psychological and legal repercussions to the laborer's health.

Key-words: psychological expertness, mental illness and work, worker's health.

INTRODUÇÃO

Os psicólogos tornaram-se conhecidos no meio jurídico, sobretudo pelo trabalho em perícias psicológicas decorrentes de disputas no Direito de Família (pela guarda e visitação dos filhos menores), bem como por avaliações psicológicas realizadas no âmbito penal (imputabilidade e periculosidade). Porém, nesta última década, esses profissionais têm sido nomeados peritos em outro tipo de demanda: em perícias judiciais de lides trabalhistas, nas quais os trabalhadores acionam a justiça solicitando indenização diante de adoecimento psicológico relacionado ao trabalho.

O trabalho é uma das dimensões essenciais à vida, determinante da forma pela qual as sociedades se organizam, e meio pelo qual o homem se constrói e garante sua sobrevivência. Apesar dessa importância, tem gerado sofrimentos, adoecimentos, acidentes e mortes. Com relação às doenças que acometem trabalhadores, pesquisas nacionais e internacionais revelam alta prevalência de transtornos mentais e comportamentais (TMC) relacionados ao trabalho (TMC&T). Em termos epidemiológicos, a World Health Organization (WHO), estima que 30% da população mundial trabalhadora padeçam com transtornos mentais menores – tais como depressão, de leve a moderada – e que entre 5 a 10% apresentem psicopatologias graves – como depressão grave e transtornos psicóticos (WHO, 1985).

Na Europa, estima-se que entre 60 a 70% dos professores

estão sob estresse, e aproximadamente 30% apresentam sintomas de burnout (Ozdemir, 2007). O burnout é apontado como uma das doenças ocupacionais mais importantes do mundo contemporâneo (Dias, Queiróz & Carloto, 2010; Rodrigues, Chaves & Carloto, 2011; Salanova & Llorens, 2008; Schaufeli, Leiter & Maslach, 2009). No Reino Unido, foi estimado que o custo do estresse na economia varia de 5 a 10% do PIB por ano (Lundberg & Cooper, 2011). Na Austrália o acometimento de estresse em trabalhadores também tem se mostrado um importante problema de saúde pública. Tanto é assim que em todas as jurisdições australianas o estresse relacionado ao trabalho tem sido o tipo de indenização mais elevada recebida por trabalhadores (Guthrie, Ciccarelli & Babic, 2010).

Na Alemanha, estudo realizado com um número representativo de trabalhadores – 2.329, com idades entre 18 anos e 65 anos – mostrou que o abuso/dependência de substância (incluindo a nicotina) é o TMC mais prevalente em obreiros alemães (14,4%), seguido pelos transtornos da ansiedade (12,0%), somatoformes (9,7%) e afetivos (9,3%), informam Jacobi & Rau (2006). Na Suécia, a depressão, a síndrome da fadiga crônica, transtornos da ansiedade, transtornos de personalidade, problemas de abuso de drogas e esquizofrenia são responsáveis por 76% do absenteísmo em mulheres e 65% nos homens (Lundberg & Cooper, 2011). Na Dinamarca, em pesquisa decorrente de solicitação do Conselho Nacional Dinamarquês de Acidentes Industriais, foram encontradas evidências para a relação entre a demanda psicológica laboral e o desenvolvimento da depressão. E recente revisão epidemiológica no país apontou faixa entre 3,0 a 24,4% de prevalência de depressão entre trabalhadores, com uma média de 11,7% (Netterstrøm, Conrad, Bech, Olsen, Rugulies & Stansfeld, 2008).

No Canadá, 15,7% dos empregados preenchem os critérios para a depressão. A carga de doença atribuível ao trabalho é elevada, com projeções de que será a segunda maior causa de incapacidade no mundo até o ano 2020 (McIntyre, Liauw, & Taylor, 2011). Nos Estados Unidos, estudo com mais de 20.000 respondentes apontou que a depressão está associada com uma probabilidade 27 vezes maior de perda do trabalho do que entre trabalhadores sem o transtorno (Kessler, Merikangas & Wang, 2008).

No Brasil, entre as principais causas de afastamento do

trabalho estão os TMC: em segundo e terceiro lugar, na iniciativa pública e privada, respectivamente. Rombaldi, Silva, Gazalle, Kratz, Azevedo e Hallal (2010) apontam que o próprio trabalho é indigitado como “causa” (p. 621) da maioria dessas patologias que conduzem ao afastamento laboral. Estatísticas da Previdência Social mostram o aumento de 1.157% (um mil cento e cinquenta e sete por cento) de benefícios acidentários relativos à TMC, de 2006 para 2007, quando foi introduzido o critério epidemiológico ou de correlação estatística para o estabelecimento de nexos entre um agravamento à saúde e o trabalho (MPS, 2010).

Como consequência desse aumento, tem crescido o interesse acerca de vínculos entre psicopatologias e a atividade laboral. Estabelecer tais nexos, sobretudo no âmbito judicial, é relevante à proteção psicojurídica dos trabalhadores, que poderão fazer jus a uma série de garantias legais, tais como a indenização pelo adoecimento vinculado ao labor. Efetivamente, caso um trabalhador se afaste de seu ofício em função de doença estabelecida como acidente de trabalho ou equiparada a este, ele faz jus a uma série de garantias e direitos, dentre os quais se destacam: durante o afastamento o empregador terá que manter o recolhimento do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS); ao retornar ao trabalho terá estabilidade por 12 (doze) meses e, finalmente, poderá ajuizar ação indenizatória em face do acidente de trabalho, ou seja, em função dos danos sofridos (Oliveira, 2010).

O que diz respeito diretamente ao psicólogo, notadamente o que se dedica ao campo pericial é que, caso o sofrimento seja apontado como TMC, poderá ser solicitada uma perícia psicológica, dada a necessidade de constatar o nexo entre o dano sofrido e a ocupação (TMC&T). Destarte, um psicólogo poderá ser nomeado perito judicial. Dessa forma o objetivo deste artigo é identificar, a partir de revisão sistemática da literatura, aspectos metodológicos da perícia psicológica judicial de TMC&T.

PERÍCIA PSICOLÓGICA JUDICIAL

O Poder Judiciário tem como função a resolução de conflitos e

a administração da “justiça”. Magistrados são incumbidos de julgar as questões a eles submetidas. Ocorre que seu conhecimento não consegue alcançar, em profundidade, as diferentes áreas conflituosas sobre as quais tem que decidir. Inobstante esse fato, são chamados a dizer o justo no caso concreto. Em tais situações, ou seja, quando houver a necessidade de conhecimento especializado impõe-se a realização de perícia judicial para averiguações e esclarecimentos técnicos sobre fatos a que verse o conflito, com o objetivo de elucidar o que do conhecimento jurídico ultrapassa. Tal procedimento, segundo o Código de Processo Civil – CPC (Brasil, 1973), deverá ser conduzido por um profissional com formação especializada na área.

As origens das perícias estão vinculadas à instauração do saber científico ante a necessidade de responder a demandas do Estado e do Direito Moderno, expoentes do período Iluminista. A importância do controle social na passagem à modernidade “encontra nas instâncias jurídicas o lugar por excelência para os procedimentos de penalização e ajuizamento dos valores e princípios humanos” (Cruz, 2004, p. 263). Nessa linha, os saberes jurídicos especializados objetivavam – por meio do uso do conhecimento jurídico e de outros saberes, tais como os médicos, estatuídos em forma de laudos e pareceres – produzir “a normalização jurídica” e, conseqüentemente, social.

A etimologia da palavra perícia é latina: *peritia*, que significa destreza e habilidade; também denota vistoria ou exame de caráter técnico e especializado. Como adjetivo refere-se a douto, experimentado, hábil. Indica, ainda, pessoa erudita (Rovinski, 2004). Perícia significa a capacidade de realização de um trabalho com conhecimento técnico e destreza. Perícia significa saber fazer. O Código do Processo Civil (Brasil, 1973) brasileiro, que regulamenta a perícia nos processos civis, refere “conhecimento especial de técnico” (artigo 420, I) ou “conhecimento técnico ou científico” (art. 424). Assim, no Direito, a perícia pode ingressar como meio de prova e, portanto, como uma das formas de convicção pessoal do magistrado para a tomada de decisão. Nessa linha, a perícia judicial é um tipo de prova destinada a levar ao juízo elementos instrutores acerca de alguma situação que enseja conhecimentos técnicos especiais .

O trabalho desenvolvido pelos profissionais gerará informações usadas com um intento de “subsidiar, dar suporte técnico, oferecer

legitimidade e respeitabilidade” (Cruz, 2004, p. 264) às decisões judiciais. Funcionam para alentar e mitigar a inquietação de magistrados em julgar fatos acerca de situações complexas, delicadas e humanas que para o Poder Judiciário são direcionadas (Cruz, 2004). Os esclarecimentos decorrentes do trabalho pericial podem se configurar em uma prova legitimada por profissional de confiança do juiz – o perito – capaz de evidenciar o que se alega.

Especificamente do âmbito laboral, a legalidade da solicitação de perícia, decorre do art. 765 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) (Brasil, 1943), a qual preceitua que os juízos do trabalho terão ampla liberdade na condução do processo, e velarão pelo andamento rápido das causas, podendo determinar qualquer diligência necessária ao esclarecimento delas. Já o artigo 3º da Lei 5584/70 estatui que “os exames periciais serão realizados por um único perito, designado pelo juiz, que fixará prazo para a entrega do laudo”. Finalmente, o art. 440 do CPC confere ao magistrado a faculdade de inspecionar pessoas ou coisas, para esclarecer-se sobre fatos que interessem ao deslinde da causa, podendo se valer de perito para tanto. (CPC, 441).

Uma das atribuições do psicólogo jurídico estatuída na Resolução 013/2007, do Conselho Federal de Psicologia (CFP), é a de fornecer subsídios ao processo judicial (CFP, 2007). Com efeito, o julgador poderá buscar no laudo psicológico judicial informações profissionais distintas da compreensão comum, como aludido. Por isso, lembra Shine (2009, p. 22), que, no âmbito judicial, a atuação do psicólogo como responsável e produtor do laudo psicológico reflete o “lugar de perito e especialista” que o profissional vai ocupar.

De acordo com a lei 4.119/62, que chancela a profissão de psicólogo no Brasil, é atribuição do psicólogo realizar diagnóstico psicológico. Nessa esteira, a resolução 15/1996 do Conselho Federal de Psicologia (CFP) aduz que é função do psicólogo a emissão de atestado psicológico circunscrito às suas atribuições profissionais e com fundamento no diagnóstico psicológico produzido. Diante destes estatutos normativos e do conhecimento teórico/técnico estudado pelo psicólogo ao longo de seu processo de formação – que inclui a prerrogativa no manejo de testes psicológicos referendados pelo CFP, entre outras técnicas – está posto o chamamento para estabelecer nexos entre psicopatologias e o trabalho.

Antes de finalizar este tópico, convém explicitar que nem sempre as perícias são realizadas judicialmente. Há perícias extrajudiciais, ou seja, realizadas fora dos meandros do Poder Judiciário e, portanto sem os ritos que o caracterizam. Por ex. o direito ao contraditório e a ampla defesa, que são garantidos aos processos judiciais, não são previstos extrajudicialmente. Não há a direção do processo por um juiz e nem estão presentes as figuras dos advogados e do ministério público. Um exemplo de perícia extrajudicial é aquela realizada pelo INSS quando ocorre o afastamento do trabalhador por doença, por mais de 15 dias. Rovinski (2004) lembra que, em ambos os casos, o psicólogo realizará avaliações psicológicas visando conhecer a questão posta (diagnóstico), mediante o uso de técnicas compatíveis com a situação.

PERÍCIAS PSICOLÓGICAS JUDICIAIS NA JUSTIÇA LABORAL

No Brasil, as recentes nomeações de perito psicólogo e a entrada do assistente técnico nessas contendas, decorrem de ação judicial proposta pelo trabalhador, que solicita indenização em função de TMC&T, como referido. Esse dano psicológico faz parte do conjunto de prejuízos relacionados à esfera não patrimonial da pessoa, em geral nominada de moral (Diniz, 2010; Teixeira, 2007, Oliveira, 2010). O dano moral, portanto, decorre de lesão a interesses não patrimoniais (vida, integridade corporal, psíquica, personalidade, liberdade, honra, intimidade, afetos) provocadas por evento lesivo (Diniz, 2010). No âmbito do Direito do Trabalho, caracteriza-se na ofensa sofrida pelo trabalhador em razão da violação de direitos decorrentes da relação de trabalho.

Os fundamentos legais que amparam o direito à indenização por dano moral são os artigos 5º, incisos V e X, da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e os artigos 186, 187 e 927 do novo Código Civil (Brasil, 2002). Embora o dano não patrimonial encontre um campo favorável para a sua ocorrência, o prejuízo sofrido deve ser provado pelo trabalhador, assim, como qualquer pedido que seja feito ao Poder Judiciário (Oliveira, 2010, Teixeira, 2007). Direito é prova.

Muito embora juristas brasileiros (Diniz, 2010; Oliveira, 2010) ainda compreendam que o dano psicológico faça parte do conjunto de bens relacionados à moral e, portanto, passíveis de gerarem indenização por esse critério, Maciel e Cruz (2004), Rovinski (2004) e Santos (2010) informam algumas especificidades dos danos psicológicos. Dentre elas, a mais importante, é a possibilidade de serem caracterizáveis e avaliáveis, dado que suas repercussões são demonstráveis e observáveis, na forma de TM&C (depressão, burnout, alcoolismo, entre outros), e/ou de sofrimentos e desesperanças, como comportamentos suicidas, por exemplo (Maciel & Cruz, 2004). Por outro lado, um dos desafios que persiste aos juristas é encontrar parâmetros para quantificar o dano puramente moral, uma vez que a lei ainda não disciplinou tal assunto.

Como corolário do discutido neste subitem, há algumas questões importantes a serem ponderadas: quanto vale a incapacitação para o trabalho? Quanto vale a higidez mental? E as diferentes dimensões da vida sempre vinculadas ao trabalho? Uma doença laboral gera danos ao trabalhador, com reflexos pessoais – dentre os quais os psicológicos, muitas vezes de remoto e difícil restabelecimento, dado a gravidade dos mesmos – sobre seus companheiros de trabalho, na própria produção laboral (Cruz & Maciel, 2005), na família e no Estado como um todo, de difícil reparação.

MÉTODOS

A proposta deste trabalho bibliográfico tem como delineamento uma pesquisa exploratória. Para este fim, foram acessados artigos científicos brasileiros publicados entre o ano de 2.000 a 2.011, por meio de bancos de dados na internet, nas seguintes bases de dados: Scientific Electronic Library Online – Scielo; Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde - Bireme; Literatura Latino-Americana em Ciências de Saúde - LILACS; Google Acadêmico; Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal – REDALYC. Para a realização das buscas foram considerados os seguintes descritores: laudo psicológico, perícia psicológica, avaliação psicológica, nexos causal, distúrbio mental e trabalho, transtorno mental

e trabalho; psicopatologia e trabalho.

Inicialmente os 27 artigos encontrados tiveram título e resumo analisados para identificação daqueles que preenchiam os critérios da revisão, ou seja, discutir metodologias de perícias psicológicas judiciais – feitas por psicólogos – denexo causal entre transtornos mentais e comportamentais e o trabalho (TMC&T). O que se buscava eram produções específicas no âmbito judicial, mas como não foram encontradas, mantiveram-se aquelas em que psicólogos discutem aspectos metodológicos de estabelecimentos de nexos entre TMC&T extrajudicialmente ou sem especificar o contexto. Por fim, restaram seis artigos relacionados ao escopo deste trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: DIRETRIZES METODOLÓGICAS DA PERÍCIA PSICOLÓGICA DE TMC&T

Tabela 1 – Síntese dos trabalhos escritos, no Brasil, relacionando perícias psicológicas de transtornos mentais e trabalho, realizadas por psicólogos (2000-2010).

Fonte	Tipo	Título	Resumo
Evangelista & Menezes (2000). Revista IMESC, n.2, p. 45-50	Artigo	Avaliação do dano psicológico em perícias acidentárias	Reflexões dos autores em função de sua trajetória profissional como peritos psicólogos
Glina, Rocha, Batista & Mendonça (2001). Revista Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 17(3): pp 607-616,	Artigo	Saúde mental e trabalho: uma reflexão sobre o nexo com trabalho e o diagnóstico, com base na prática	Apresentados sete casos de saúde mental, dentre os 150 atendidos nos CEREST, SP. Caracterizaram-se situações de trabalho, discuti-se o estabelecimento do diagnóstico e do nexo causal com o trabalho.
Cruz, R. M. & Maciel, S. K. (2005). Revista Estudos e pesquisas em Psicologia, dez. 2005, v. 5, n.2, p. 120-129	Artigo	Perícia de danos psicológicos em acidentes de trabalho.	A avaliação de dano psicológico constitui um desafio por parte dos psicólogos: no aspecto teórico, no sentido de definir dano psicológico; na questão metodológica, em caracterizar estratégias de diagnóstico de dano e no desenvolvimento de competências profissionais.

Antunes Lima, M. E. (2006). Anais evento do MPS. pp 161-169.	Artigo	A polêmica em torno do nexos causal entre transtorno mental e trabalho	Necessidade de criar equipes interdisciplinares para realizar diagnósticos, propor medidas preventivas ou soluções nos ambientes laborais, verificar os nexos causais entre os problemas de saúde e o exercício das atividades laborais com a inclusão de psicólogos do trabalho nas perícias realizadas pelos trabalhadores que apresentam queixas de transtornos mentais.
Antunes Lima, M. E. (2006). Revista Boletim da Saúde, 20(1), 57-68.	Artigo	Os problemas de saúde na categoria bancária: considerações acerca do estabelecimento do nexos causal	Proposta de abordagem metodológica para o estabelecimento do nexos entre quadros psicopatológicos e atividades exercidas no setor bancário.
Jacques, M. G. (2007). Revista Psicologia & Sociedade, 19, Edição Especial, p. 112-119	Artigo	O nexos causal em saúde / doença mental no trabalho: uma demanda para a Psicologia	Estabelecer o nexos causal em saúde e doença mental no trabalho tem se apresentado como uma nova demanda à Psicologia como ciência e profissão nos seus diferentes campos de atuação.

A tabela 1 resume o escopo dos trabalhos encontrados. Suas propostas metodológicas, em termos de realidade nacional, se enquadram nas sínteses propositivas que seguem.

Glina, Rocha, Batista & Mendonça (2001), no que se refere a elaborar nexos causais de TMC&T, sustentam a importância de que seja feita uma entrevista semi-estruturada com o trabalhador, com roteiro flexível de coleta minuciosa da história de vida, clínica e ocupacional, condições de vida e de trabalho e situação atual de trabalho. Relativamente à história clínica referem a possibilidade do uso de um *checklist* de sintomas, além de consignarem a queixa livre. No que tange às condições de vida, as autoras propõem investigar aspectos atinentes à família e suas interações, ao uso de drogas, às condições de moradia, alimentação e trajeto para o trabalho.

Sobre o espaço de trabalho, as autoras indicam a necessidade de observar características do ambiente e equipamentos de trabalho, dando enfoque à sua organização, além das condições físicas, químicas

e biológicas do mesmo. Em relação ao posto de trabalho, referem a importância de examinar os móveis, equipamentos, instrumentos, materiais etc. No que concerne à organização do trabalho, entendem que é necessário averiguar horário de trabalho, turnos, escalas, pausas, horas-extras, ritmo, políticas de pessoal, tipo de vínculo, treinamento recebido etc. As autoras sustentam a relevância da compreensão das exigências físicas e psicológicas engendradas pelo trabalho.

Segundo Cruz & Maciel (2005), no estabelecimento desse tipo de vínculo ou liame há critérios que deve ser incluídos, tais como: estatuir associações entre o estado atual do trabalhador (afetos, características, habilidades e aptidões modificadas) e o evento lesivo (neste caso, o trabalho); caracterizar a existência de TMC prévios, por meio da história pregressa (diagnóstico longitudinal); identificar o dano por meio da CID, de forma clara e objetiva, e “atestar a transitoriedade ou permanência dos transtornos psicológicos diagnosticados, referindo quais as possibilidades desses transtornos passarem a ser crônicos ou permanentes” (p. 124).

Antunes Lima (2006b) propõe uma investigação para a caracterização que inicia com evidências epidemiológicas que apontem a incidência de transtornos mentais e comportamentais em categorias profissionais específicas. Em segundo lugar, sustenta a necessidade de conhecer os locais de trabalho e realizar estudos ergonômicos, investigando suas efetivas atribuições no trabalho para entender como os profissionais dão conta de seu serviço. Sugere, ainda, que se conheça a história do trabalhador e como ele se percebe neste trabalho, além da busca eventual de informações de exames médicos e psicológicos e da relação de pertencimento do trabalhador a alguma associação.

A autora finaliza sua proposta referindo a relevância de “identificar os mediadores que permitam compreender concretamente como se dá a passagem entre a experiência vivida pelos sujeitos e o seu adoecimento” (p. 64). É bom esclarecer que, para a autora, essa tarefa de estabelecer nexos entre transtornos mentais e o trabalho deve ser conduzida por uma equipe multiprofissional composta por médicos, psicólogos e ergonomistas, entre outros.

Diante disso, é observável que as indagações psicológicas alusivas a doenças ocupacionais modificaram-se sobremaneira das discussões iniciais acerca dessa temática, as quais se situam na década de 20 do

século passado e tinham por meta definir perfis de trabalhadores mais inclinados a sofrerem agravos, como lembra Jacques (2007). Esse entendimento ainda se mantém socialmente e se mostra por meio de justificativas individualizantes que culpam o trabalhador pelo adoecimento.

Por outro lado, atualmente é observável, diante dos autores estudados, que a proposição dessa investigação se caracteriza no sentido de compreender “relações entre condições de vida e de trabalho e o surgimento, a frequência ou a gravidade dos distúrbios mentais” (Jacques, 2007, p. 116). Nessa linha de pensamento, Vieira (2009), em alusão aos ensinamentos de Le Guillant (2006), propõe que entender as condições objetivas e subjetivas de vida, os acontecimentos e o sentido que se inscrevem em sua história, são elementos fundamentais para explicar o processo de adoecimento do trabalhador, o que deverá ser considerado em perícias psicológicas de transtornos mentais relacionados ao trabalho.

Na Espanha, os psicólogos Trijueque & Marina (2008) referem que interessam conhecimentos da Psicologia do Trabalho ao trabalho do perito psicólogo na seara laboral. Contudo, para atuar com excelência em processos relacionados à averiguação de TMC&T é fundamental, segundo os autores, manejar conhecimentos de Psicologia clínica (avaliação psicológica, psicodiagnóstico e psicopatologia).

Rovinski (2004) leciona que em razão da natureza coercitiva da perícia no âmbito jurídico, existe a possibilidade de haver distorções conscientes e intencionais dos fatos por parte dos participantes, devendo o perito, então, procurar diferentes fontes de dados para sua avaliação. Nesse sentido, é que autores estadunidenses chamam a atenção para a possibilidade de ocorrência de simulação em qualquer situação de avaliação de dano que envolva possibilidades de indenização. A simulação pode ser compreendida como uma atuação intencional e desejada de sinais e sintomas físicos ou psicológicos falsos ou de evidente exagero. Por isso, peritos devem fazer uso de testes psicológicos que auxiliam a rastrear exagero e defensividade (Huss, 2011).

Uma das medidas mais utilizadas nos Estados Unidos para avaliar dano é o Inventário Multifásico de Personalidade Minnesota (MMPI-2). Esse instrumento é bastante utilizado dado que 92% dos peritos o apontam como aceitável na avaliação também da simulação.

Outros instrumentos usados para este fim são a Entrevista Estruturada de Sintomas Relatados (SIRS); *Validity Indicator Profile (VIP)*; *Test of Memory Malingering (TOMM)*; *Personality Assessment Inventory (PAI)* (Huss, 2011). Cabe lembrar que tais instrumentos são válidos naquele país.

CONCLUSÃO

Este artigo teve por objetivo discorrer, por meio de revisão de literatura, acerca de aspectos metodológicos de perícias, cujo objetivo é a elucidação denexo causal entre transtornos mentais e comportamentais e o trabalho. Buscou-se identificar especificamente essa atribuição no contexto jurídico, ou seja, em perícias psicológicas judiciais de transtornos mentais e comportamentais relacionados ao trabalho (TMC&T).

Para demonstrar a importância do tema, inicialmente foram apresentados dados epidemiológicos que apontam a prevalência de TMC&T em países ocidentais e no Brasil. Os dados revelam o aumento de TMC&T e, como consequência desse acréscimo, o incremento do interesse acerca de vínculos entre psicopatologias e a atividade laboral. Tais liames ou nexos, sobretudo nesta última década, começaram a ser debatidos por psicólogos, a exemplo do ilustrado por Jacques (2007), para quem estabelecer o nexo causal em saúde e doença mental no trabalho tem se apresentado como uma nova demanda à Psicologia.

Como resultado do presente trabalho, observou-se que, apesar de haver discussões feitas por psicólogos acerca da elaboração de nexos de causalidade entre transtornos mentais e comportamentais e trabalho, não foi encontrado nenhuma produção específica que caracterizasse perícias psicológicas de TMC&T na esfera judicial descritas por esses profissionais. Por isso, incluíram-se trabalhos mencionando metodologias de elaboração de nexos na esfera extrajudicial, dado que ambos tratam do liame ou vínculo causal entre a psicopatologia apontada e o trabalho.

Alguns autores tratam do nexos entre TMC&T de forma mais ampla, não vinculando esta prática necessariamente ao fazer do

perito psicólogo judicial e ou do psicólogo assistente técnico. Nestes, despontam as produções de Antunes Lima (2006, 2006b); Cruz e Maciel (2005); Glina, Rocha, Batista e Mendonça (2001); Jacques (2007); Maciel e Cruz (2004). Esses autores aludem critérios ora similares e ora complementares para a realização da perícia de TM&T. Dentre esses se destacam a importância do levantamento da história de vida, clínica e ocupacional do trabalhador, bem como as condições de trabalho e situação atual do mesmo, observando características do local e das interações estabelecidas, para investigar as efetivas atribuições de sua função e identificar vínculos entre o estado atual do trabalhador e o evento lesivo (o trabalho).

Diante do material colhido, observa-se a incipiência em caracterizar perícias psicológicas de TMC&T, especificamente na Justiça do Trabalho, bem como suas repercussões nas decisões judiciais. O tema é inovador e o seu potencial está em qualificar processos de inserção profissional do psicólogo no campo relativo às avaliações psicológicas periciais. Diante disso e na esteira do que já foi ilustrado, uma nova função está invocando os psicólogos brasileiros: o trabalho em perícias psicológicas judiciais de TMC&T.

Nesse âmbito, algumas questões necessitam de elaboração empírica e reflexão: Quais as peculiaridades de inserção do psicólogo na verificação do nexo de causalidade entre TMC&T especificamente em Varas da Justiça laboral? Quais técnicas são manejadas pelo psicólogo? Quais testes psicológicos têm sido usados neste tipo de exame? Como demonstrar tal ligação para que o adoecimento ganhe estatuto de transtorno mental e gere garantias e proteção ao trabalhador? Que usos fazem os julgadores deste meio de prova? Em que medida pode auxiliar na efetivação de direitos e garantias à saúde do trabalhador?

Finalmente, compreender empiricamente aspectos teórico-metodológicos da perícia psicológica neste campo pode auxiliar no aprimoramento dos fundamentos do trabalho do psicólogo e na qualidade de sua inserção profissional. Com efeito, a caracterização de conhecimentos e metodologias da perícia psicológica para a atribuição do nexo entre TMC&T é uma condição importante para responder às necessidades sociais e científicas relacionadas à atuação dos psicólogos nessa área. Nesse sentido é que a primeira autora está desenvolvendo sua tese de doutorado em Psicologia, sob a orientação do segundo autor,

na qual estão pesquisando características e repercussões da perícia psicológica de TMC&T nos 24 Tribunais Regionais do Trabalho (TRTs) da justiça brasileira.

REFERÊNCIAS

ANTUNES LIMA; M. E. **A polêmica em torno do nexó entre transtorno mental e trabalho.** In: Anais do evento organizado pelo ministério público do trabalho: 2006. Disponível em: <http://www.prt18.mpt.gov.br/eventos/2006/saude_mental/anais/artigos/Maria_Elizabeth_Antunes_Lima.pdf>. Acesso em: 07 out. 2010.

_____. **Os problemas de saúde na categoria bancária: considerações acerca do estabelecimento do nexó causal.** In: Boletim da Saúde: 2006. Disponível em: <http://www.esp.rs.gov.br/img2/v20n1_07Problemas.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2011.

_____. **Trabalho e identidade: uma reflexão à luz do debate sobre a centralidade do trabalho na sociedade contemporânea.** In: Educação & Tecnologia, 2008.

BRASIL. Lei n. 5.452, de 1 de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Brasília. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1 mai. 1943. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm> Acesso em: 19 jan. 2013.

BRASIL. Lei n. 4.119, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 agos. 1962. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=4119&tipo_norma=LEI&data=19620827&link=s> Acesso em: 10 jan. 2013.

BRASIL. Lei n. 5.869, de 11 de janeiro de 1973. Institui o Código de Processo Civil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**,

Brasília, DF, 11 jan. 1973. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5869.htm>. Acesso em: 17 jan. 2013.

BRASIL. **Constituição Federal**. São Paulo: Saraiva, 1988.

BRASIL. **Novo Código Civil**. Organização dos textos, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira. São Paulo: Saraiva. 2002.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. (Brasil). Resolução CFP nº 015/1996. Institui e regulamenta a Concessão de Atestado Psicológico para tratamento de saúde por problemas psicológicos. Brasília: CFP, 1996. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1996/12/resolucao1996_15.pdf> Acesso em: 19 jan. 2013.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. (Brasil). Resolução CFP nº 007/2003. Institui o Manual de Elaboração de Documentos Escritos produzidos pelo psicólogo, decorrentes de avaliação psicológica e revoga a Resolução CFP 17/2002. Brasília: CFP, 2003. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2003/06/resolucao2003_7.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2011.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. (Brasil) Código de Ética Profissional do Psicólogo. Brasília: CFP, 1987. Disponível em: <www.pol.org.br>. Acesso em: 07 out. 2011.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. (Brasil). Resolução CFP nº 013/2007. Institui a Consolidação das Resoluções relativas ao Título Profissional de Especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro. Brasília: CFP, 2007. Disponível em: <www.pol.org.br>. Acesso em: 26 mai. 2011.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. (Brasil). Resolução CFP nº 08/2010. Dispõe sobre a atuação do psicólogo como perito e assistente técnico no Poder Judiciário. Brasília: CFP, 2010. Disponível em: <www.pol.org.br>. Acesso em: 26 mai. 2011.

CRUZ, R. M. Perícia em Psicologia e Laudo. In: CRUZ, R. M.; AL-

CHIERI, J. C. & SARDÁ JR. 2004. **Avaliação e Medidas Psicológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 263-274.

CRUZ, R. M. Saúde, trabalho e psicopatologias. In: AUED, B. (org.). **Traços do trabalho coletivo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 201 a 223.

CRUZ, R. M.; MACIEL, S. K. Perícia de danos psicológicos em acidentes de trabalho. **Estud. pesqui. psicol.**, 5, 2, 120-129. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812005000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 abr. 2011.

DIAS S.; QUEIRÓZ & CARLOTO. Síndrome de burnout e fatores associados em profissionais da área da saúde: um estudo comparativo entre Brasil e Portugal. **Revista Aletheia** 32, 4-21, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/26885/2/69570.pdf>> Acesso em: 10 abr. 2011.

DINIZ, M. H. **Curso de Direito Civil Brasileiro**. São Paulo: Saraiva, 2010

EVANGELISTA; Menezes. Avaliação do dano psicológico em perícias acidentárias. **Revista IMESC**, n. 02. 2000. Disponível em: <www.imesc.sp.gov.br/pdf/art2rev2.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2011.

GLINA, D. R.; ROCHA, D.M.R.; BATISTA, P. & MENDONÇA, M. Saúde mental e trabalho: uma reflexão sobre o nexos com o trabalho e o diagnóstico, com base na prática. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 17, 2001. p. 607-616. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v17n3/4643.pdf>> Acesso em: 15 mar. 2011.

GUTHRIE, R.; CICCARELLI, M.; BABIC, A. (2010) Work-related stress in Australia: The effects of legislative interventions and the cost of treatment. **J Law Psychiatry.**, 33, 2010. p. 101-15. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20116855>>. Acesso em: 10 mar. 2011.

HUSS, M. **Psicologia Forense**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

JACQUES, MG. O Nexo Causal Em Saúde/Doença Mental no Trabalho: uma demanda para a Psicologia. **Psicologia & Sociedade**, 19, 2007. p. 112-119. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000400015> Acesso em: 07 out. 2010.

JACOBI, UR, RAU, R. Work and mental disorders in a German national representative sample. **Work & Stress**, July-September, 20, 2006. p. 234-244. Disponível em: <<http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all~content=a759347929>> Acesso em: 05 mai. 2011.

KESSLER, R.C.; MERIKANGAS; K.R.; WANG; P.S. The Prevalence and Correlates of Workplace Depression in the National Comorbidity Survey Replication. **Journal of Occupational and Environmental Medicine**, 50, 2008. p. 381-390. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18404010>> Acesso em: 02 jun. 2010.

LE GUILLANT, L. **Escritos de Louis Le Guillant - da Ergoterapia à Psicopatologia do Trabalho**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2006.

LUNDBERG, U.; COOPER, C. (2011). The Science of Occupational Health: Stress, Psychobiology and the New World of Work. **Blackwell Publishing Ltd**, 2011. Disponível em: <http://media.wiley.com/product_data/excerpt/48/14051991/1405199148-86.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2011.

MACIEL, S. K; CRUZ, R. M. Avaliação psicológica em processos judiciais na determinação de guarda e regulamentação de visitas. In: ROVINSKY, S.; CRUZ, R. M. (org.). **Psicologia Jurídica: perspectivas teóricas e processos de intervenção**. São Paulo: Vetor, 2009.

MACIEL, S. K; CRUZ, R. M. Dano psicológico e diagnóstico. In: CRUZ, R. M, MACIEL, S. K.; RAMIREZ, D. C. **O trabalho do psicólogo no campo jurídico**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

MCINTYRE, R. S.; LIAUW, S.; TAYLOR, V. Depression in the workforce: the intermediary effect of medical comorbidity. **Journal of Affective Disorders**, 128, 2011. p. 29-36. Disponível em: <[http://www.jad-journal.com/article/S0165-0327\(11\)70006-4/](http://www.jad-journal.com/article/S0165-0327(11)70006-4/)> Acesso em: 22 mai. 2011.

MPS. **Doenças relacionadas ao trabalho**. 2010. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/doencas_relacionadas_trabalho1.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2011.

NETTERSTRØM, B.; CONRAD, N.; BECH, P.; OLSEN, O.; RUGULIES, R. & STANSFELD, S. The Relation between Work-related Psychosocial Factors and the Development of Depression. **Epidemiol Ver**, 30, 2008. p. 118-132. Disponível em: <<http://epirev.oxfordjournals.org/content/30/1/118.short>>. Acesso em: 25 abr. 2011.

OLIVEIRA, S. **Proteção jurídica à saúde do trabalhador**. São Paulo: Ltr, 2010.

OZDEMIR, Y. The Role Of Classroom Management Efficacy In Predicting Teacher Burnout. **International Journal of Social Sciences**, 2, 2007. Disponível em: <<http://www.akademik.unsri.ac.id/download/journal/files/waset/v2-4-40.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2011.

RODRIGUES, Chaves; CARLOTO, Mary Sandra. Síndrome de Burnout em Professores de Educação Pré-Escolar. **Interação Psicol.**, 14, 2011. p. 197-204. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/viewArticle/10009>>. Acesso em: 08 mar. 2010.

ROMBALDI A. J.; SILVA, M. C.; KRATZ, F., AZEVEDO, M. R.; HALLAL P. C. Prevalência e fatores associados a sintomas depressivos em adultos do sul do Brasil. **Rev. bras. Epidemiol**, 13, 2010. p. 620-629. Disponível em: <http://homolog.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2010000400007&lng=pt> Acesso em: 08 fev. 2011.

ROVINSKI, S. A identificação da mentira e do engano em situações de perícia psicológica. In: CRUZ, R. M, MACIEL, S. K.; RAMIREZ, D. C. **O trabalho do psicólogo no campo jurídico**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

ROVINSKI, S. **Fundamentos da perícia psicológica forense**. São Paulo: Vetor, 2004.

SALANOVA, M.; LLORENS, S. Estado actual y retos futuros en el estudio del burnout. **Papeles del Psicólogo**, 29, 2008. p. 59-67. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/778/77829108.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2011.

SANTOS, R. Perícia Psicológica Forense no Direito do Trabalho. In: GUINTER, L. et al. **Jurisdição - Crise, Efetividade e Plenitude Institucional**. Curitiba: Juruá, 2010.

SHINE, S. (2009). **Andando no fio da navalha**: riscos e armadilhas na confecção de laudos psicológicos para a justiça. São Paulo, 2009. Tese (Doutorado do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo). Universidade Federal de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-25022010-100314/pt-br.php>>. Acesso em: 28 mai. 2011.

TEIXEIRA, S. A Depressão No Meio Ambiente Do Trabalho e Sua Caracterização Como Doença Do Trabalho. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 3ª Região**, Belo Horizonte, 46, 2007. p. 27-44. Disponível em: <<http://www.nucleotrabalhistacalvet.com.br/artigos/A%20Depress%C3%A3o%20no%20Meio%20Ambiente%20do%20Trabalho%20e%20sua%20Caracteriza%C3%A7%C3%A3o%20como%20Doen%C3%A7a%20do%20Trabalho%20-%20Sueli%20Teixeira.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2010.

TRIJUEQUE, D. G.; MARINA, S. Informe pericial: un caso de acoso laboral. **Rev. psicol. trab. organ.**, 1. 2008. Disponível em: <http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1576-

59622008000100006&lng=es&nrm=iso.>. Acesso em: 15 mai. 2011.

VIEIRA, C. E. C. (2009) O nexó causal entre transtorno de estresse pós-traumático e trabalho: controvérsias acerca do laudo de uma perícia judicial. **Rev. bras. saúde ocup**, 120, 2009. p. 150-162. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0303-76572009000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 mai. 2011.

WORD HEALTH ORGANIZATION. **Expert committee on identification hand control of work related diseases**. Geneva, Suíça: Author, 1985.

A UTILIZAÇÃO DA MEDITAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DA LITERATURA

*Helena Dresch Vascouto*¹

*Pedro Sbissa*²

*Emílio Takase*³

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo compreender a aplicabilidade da meditação no contexto escolar com o público infanto-juvenil, através de uma revisão da literatura nacional e internacional. Para isto, foram feitas buscas não sistemáticas em revistas especializadas, livros e nos bancos de dados da ScienceDirect, PNAS, OnlineLibrary e Scielo, do período de 1984 à 2012, utilizando-se as palavras-chave “meditação”, “escola” e “estudante”. Dados encontrados demonstraram uma significativa eficiência da meditação na redução das queixas escolares apresentadas por estudantes, os quais apresentavam dificuldades cognitivas, comportamentais e emocionais que refletiam dentro das instituições de ensino. Entretanto, também foram identificadas falhas metodológicas que podem ter comprometido os resultados dos trabalhos encontrados.

Palavras-chave: Meditação. escola. estudante.

ABSTRACT

This work had as objective to understand the application of meditation in school context with children and youth public, through a review of national and international literature. To do this, searches unsystematic were made in journals, books and databases like ScienceDirect, PNAS, OnlineLibrary and Scielo, from the period of 1984 to 2012, using the keyword “meditation”, “school” and “student”. Obtained data showed the significant effectiveness of meditation in reducing school complaints coming from students, who had cognitive difficulties, behavioral and emotional reflected in the education institutional. However, also identified methodological failures the may have affected the results of the works found.

Key words: Meditation. school. student.

1 Graduada em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Trindade, Florianópolis. E-mail: helena.pso2@gmail.com. Telefone: (48) 99818737

2 Doutorando em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Trindade, Florianópolis. E-mail: ppsissa@gmail.com. Telefone: (48) 99356507

3 Doutor em Psicologia Experimental, Universidade Federal de Santa Catarina, Trindade, Florianópolis. E-mail: takase@educacaoerebral.com. Telefone: (48) 3721 8245

1. Introdução

A sociedade contemporânea, envolvida pelo conhecimento científico na resolução de problemas cotidianos, oferece, a cada instante, uma crescente quantidade de estímulos sonoros e visuais que sobrecarregam a manutenção da atenção (OLIVEIRO, 2012). Juntamente com as soluções imediatas, responsabilidades e eficiências exigidas pelo modelo econômico, o reflexo de tais tensões e estresses vividos hoje atinge não só adultos, mas também crianças e jovens que, por consequência, apresentam níveis elevados de desordens cognitivas e do comportamento (SOLARZ, 2009).

O ambiente agitado que é construído para o público infanto-juvenil, rodeado por jogos eletrônicos, redes sociais, escola, internet e as mais variadas atividades, somado com a falta de tempo para troca de afetividade entre pais e filhos, acabam por comprometer ainda mais o bom funcionamento psíquico (LOURES; MILAGRES, 2009). Muito dos problemas comportamentais e cognitivos que emergem neste meio acabam por refletir em desafios dentro das salas de aula, dificultando o processo de aprendizagem, de socialização e de interação professor- aluno (MORAES, BALGA, 2007; GARCIA, 1999). A partir disto, a escola possui como um dos principais papéis criar condições de desenvolvimento dos alunos e de suas necessidades, assim como garantir as condições apropriadas ao processo de ensino (GARCIA, 1999).

Há questionamentos, portanto, sobre a necessidade de avanço nos métodos pedagógicos e institucionais diante das queixas escolares, visto que este aspecto é um dos problemas mais complexos vividos pela escola. (AQUINO, 1998). Com o reconhecimento de tais empecilhos na formação integral do estudante, muitas pesquisas estão demonstrando como a prática milenar da meditação pode ser uma significativa estratégia educacional (BEAUCHEMIN, HUTCHINS, PATTERSON, 2008; DOLAN, 2007; GREENBERG, HARRIS, 2011; HAYDICKY, 2010; ROSAEN, BENN, 2006; WHITE, 2012).

Nesta perspectiva, o principal objetivo deste trabalho foi investigar a utilização da meditação no contexto escolar, através de uma revisão literária não sistemática nos bancos de dados ScienceDirect, PNAS, OnlineLibrary e Scielo. A realização da pesquisa ocorreu no período

de Janeiro à Fevereiro de 2012, utilizando como principais descritores as palavras: meditação, estudante e escola. Este artigo foi dividido em três seções: a primeira objetivou investigar como o estresse da vida moderna atinge crianças e jovens e influencia em seu cotidiano escolar; a segunda buscou identificar resultados neurobiológicos e restauradores da meditação, e por fim, a terceira descreveu os benefícios encontrados da meditação na melhora do comportamento de estudantes dentro do contexto educacional.

Este assunto, porém, não é de inteiro conhecimento por parte dos profissionais da educação, em que a busca por estratégias institucionais eficientes é importante para o trabalho destes educadores. Assim sendo, a construção deste artigo foi também uma tentativa de informar a possível utilização da meditação como recurso pedagógico e de saúde para a promoção de um ambiente escolar favorável ao ensino e aprendizagem.

2. Estresse contemporâneo

Hoje a sociedade presencia, segundo Abramides e Cabral (2003), a precarização das relações de trabalho, com desempregos e empregos por tempo determinado que, por consequência, produzem uma constante insegurança e estresse na população em geral. As mudanças constantes da economia demonstram um cenário com novos modos de trabalhar aliado a um novo regime de tempo implicado no imediatismo, o que incide sobre a subjetividade e na maneira de viver dos indivíduos (GRISCI, 1999). Sennett (1999) reafirma que as mudanças estruturais contemporâneas, principalmente caracterizadas pela pressa e relações de “curto prazo”, acabam sendo transpassadas para o campo íntimo e familiar, assinalando ausência de autoridade e orientação na criação dos filhos.

A estrutura da família que emerge dos novos hábitos e exigências modernas passa a enfrentar questionamentos quanto à educação de crianças e jovens. Fatores importantes, como a diminuição do tempo de interação entre pais e filhos, mães que trabalham fora, responsabilidades em excesso e brigas familiares, são fontes externas causadoras de estresse

infantil (LIPPS, 2000; FERREIRA, ZAVODINI, 2006). Ainda, Vectore e Zumstein (2010) admitem que os pais ao pensar em um bom futuro profissional de seus filhos, criam expectativas e esperam resultados de suas atividades. As crianças, segundo elas, sofrem por apresentar ambições em demasia, ocasionando um desequilíbrio emocional e baixa auto-estima devido à avalanche de atividades a que estão sujeitas.

O adolescente, do mesmo modo, passa por um período difícil pelas próprias transformações características da idade, o qual assume novas identidades e novas experiências de separação e frustração que o preparam para a vida adulta (ZAPPE; DIAS, 2011). Entretanto, Souza e Schneider (2008) afirmam que o jovem de hoje é fruto da modernidade, a qual prejudica a construção de sua auto-imagem e valores próprios, pois a queda dos costumes morais e éticos, juntamente com a ausência do pai na formação integral do filho, estabelecem confusão e indiferença, conduzindo a comportamentos agressivos como um elemento de auto-afirmação entre os adolescentes.

Assim também, os desafios inerentes da adolescência aliado à configuração do cenário atual são capazes de promover e aumentar a chance de conflitos psíquicos no sujeito (COUTINHO, 2005). Como demonstram Loures e Milagres (2009), o processo de globalização no jovem é significativamente depressor, visto que procuram identificações dentro de uma sociedade de consumo e, ao estar envolta de tecnologias informacionais e comunicativas, fortalecem relações solitárias com o espaço virtual. Uma outra questão, frente a acessibilidade das informações, é a construção de um ambiente com constantes excessos de mensagens, notícias, propagandas e anúncios que superam a capacidade cerebral dos indivíduos de processá-las (LAZARTE, 2000). A fadiga mental, como demonstram Boksem, Meijman e Lorist (2005), é um fenômeno comum na vida moderna e acontece após a experiência de períodos prolongados de atividades cognitivas, resultando na dificuldade de concentração e foco atencional em tarefas que exigem desempenho.

Este constante fluxo de estímulos e informação que conduzem a problemas de concentração e ao empobrecimento da atenção concentrada, incide não só sobre adultos, mas também jovens e crianças. Wolff e Pitombo (2011) ilustram que a partir de 1990, o problema de atenção em infantes está entre os principais motivos de atendimento

psicopedagógico, visto que o processo atencional é tido como uma condição básica para a aprendizagem e realização de atividades cognitivas (MOZUNO et al., 2011).

Em relação à atenção e seus transtornos, o Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é definido pela Associação Brasileira de Déficit de Atenção (2012) como um transtorno neurobiológico com início na infância, de causas genéticas em que se verificam sintomas como desatenção, inquietude e impulsividade. Entretanto, Gusmão (2009), questiona a predominância do fator hereditário nas desordens e aponta que a nova conjuntura moderna de globalização é que seria o principal fator no surgimento de um transtorno comportamental, como o déficit de atenção e hiperatividade. Orsi (2003) também admite que tais problemas podem ser considerados como sintomas da atualidade, a qual submete o sujeito a constantes adaptações e tipos de aprendizagem acelerada.

Com todos estes fatos, torna-se possível perceber que tantas transformações e consequências decorrentes dos novos arranjos na estruturação familiar, juntamente com o excesso de atividades e informações disponíveis, exercem influência nos estados emocionais e comportamentais do público infanto-juvenil (ROBLES; MORETTO, 2009). De acordo com Moraes e Balga (2007), tais alterações no comportamento deste grupo acabam por refletir na instituição de ensino e, principalmente, dentro das salas de aula. A escola, desta forma, presencia diversas situações complexas relacionadas ao processo de socialização dos estudantes com seus pares e professores, juntamente com desvios no desenvolvimento cognitivo, como por exemplo, dificuldades de aprendizagem e baixo desempenho. (GARCIA, 1999).

Assim, vários estudos demonstram que a sobrecarga cognitiva interfere no cotidiano escolar ocasionando problemas no aprendizado estudantil (ARAÚJO, NEVES, 2006; BICUDO, MORI, 2003; CAPELLINI, TONELOTTO, CIASCA, 2004; OKANO et al., 2004). Também, não só tais obstáculos na aprendizagem ou fracasso escolar gerado pelo excesso de estímulos ambientais já mencionados neste trabalho estão em questão. Os problemas comportamentais decorrentes do estresse contemporâneo, principalmente relacionados a habilidades sociais, autoconceito, ansiedade e agressividade, também estão entre as principais reclamações de professores e desafios presenciados dentro

das salas de aula (BOLSONI-SILVA et al., 2006; MARTURANO, LINHARES, PARREIRA, 1993; CIA, BARHAM, 2009, NETO, 2005).

A escola, segundo Dessen e Polonia (2007), como um espaço físico, psicológico, social e cultural, possui o papel de proporcionar um número significativo de interações contínuas e complexas em função dos estágios de progresso do aluno, contribuindo para o seu desenvolvimento global. Garcia (1999), do mesmo modo, ilustra a responsabilidade da escola na formação e constituição do estudante ao garantir condições apropriadas ao processo de ensino e desenvolvimento de suas necessidades psicossociais. Frente à importância e o papel dos educadores na vivência de crianças e jovens, torna-se significativa à busca por estratégias pedagógicas e institucionais que colaborem no enfrentamento das queixas escolares que cotidianamente são apresentadas.

Diante disto, diversos trabalhos têm demonstrado que a meditação é uma técnica simples, contudo robusta o suficiente para promover uma alteração na atividade neurológica, o qual eleva o nível atencional e neutraliza os efeitos da sobrecarga cognitiva (JHA, KROMPINGER, BAIME, 2007; MOORE, MALINOWSKY, 2009; ZYLOWSKA et al., 2008). Segundo Deshmukh, 2006, a meditação é capaz, também, de atuar no sistema nervoso autônomo e conduzir a um estado de relaxamento e diminuição do estresse, importantes para o bem-estar físico e mental do público infanto-juvenil.

3. Mecanismos restauradores

A meditação, conhecida por ser uma técnica contemplativa de purificação da mente e promoção do autoconhecimento, é originária do Oriente e frequentemente associada à figura histórica de Buddha (SOLARZ, 2009). Hoje, exercitada em muitos países e influenciada pelas evidências sobre seus benefícios médicos e psicológicos, a prática tem atraído o interesse científico nesta década, principalmente por oferecer um entendimento maior sobre os mecanismos neurobiológicos envolvidos, facilitando a correlação entre aspectos físicos com a espiritualidade (KOZASA, 2007).

O mecanismo atencional envolvido no ato de meditar é, segundo Shapiro e Walsh (1984), a própria base de sua definição, cujas mais variadas técnicas teriam em comum a tentativa consciente de focalizar a atenção em um objeto de escolha, tal como um som, palavra ou respiração. A atenção, desta forma, é uma das funções cognitivas mais importantes no processo meditativo e particularmente envolvido nas mudanças que a prática pode gerar (MENEZES; DELL'AGLIO, 2009). Com o avanço da tecnologia, técnicas de neuroimagem permitiram os cientistas visualizarem com clareza como e com qual intensidade tal sistema atencional mudaria a ativação do cérebro e causaria alterações à funcionalidade do organismo (ANGELOTTI, 2007).

O estudo de Newberg e Iversen (2003) ilustra como atividades que exigem uma atenção por um tempo prolongado são inicialmente caracterizadas por uma ativação no córtex pré-frontal e outras regiões relacionadas ao foco, como o giro do cíngulo. Uma vez que a meditação é uma tarefa de intensa exigência atencional, os autores confirmaram a ativação destas partes cerebrais associadas à focalização de objetos. Outros trabalhos, do mesmo modo, relatam a presença do córtex pré-frontal e outras regiões no processo inicial da meditação, bem como uma melhora no funcionamento cognitivo (JHA, KROMPINGER, BAIME, 2007; LUTZ et al., 2008; MOORE, MALINOWSKY, 2007; ZYLOWSKA et al., 2008).

Em anexo à ativação cortical relacionado à atenção, espera-se que a prática meditativa atue no sistema límbico e, posteriormente, modifique o funcionamento do sistema nervoso autônomo. Ao realizar a tarefa, a parte direita da amígdala é acionada, resultando na estimulação da região do hipotálamo responsável por comandar e ativar o sistema nervoso autônomo parassimpático, associado à sensação de relaxamento e quietude pela redução da frequência cardíaca e respiratória no indivíduo (DESHMUKH, 2006; PENG et al., 2004; PHONGSUPHAP et al., 2008; SARANG, TELLES, 2006).

De acordo com Mautosek, Dobkin e Pruessner (2010), em resposta a situações agudas de estresse iniciadas no sistema límbico, o hipotálamo estimula a hipófise a liberar o hormônio ACTH que, por consequência, induzirá a glândula adrenal a secretar o cortisol, o qual garantiria a promoção das funções de sobrevivência, embora resulte em um desgaste do organismo. Pace et al. (2009) admitem em seu estudo

que durante a meditação os níveis do hormônio cortisol são reduzidos, evidenciando que a prática promove qualidade de vida no sujeito ao diminuir os níveis de ativação fisiológica relacionada ao estresse. Vários outros estudos também demonstram a utilização da atividade para este fim (GROSSMAN et al., 2004; KOSZYCKI et al., 2007; NYKLICEK, KUIJPERS, 2008; SHAPIRO et al., 2005).

Nesta perspectiva, torna-se possível perceber que há um significativo interesse em saber exatamente o que acontece no cérebro e no organismo durante a prática de meditação. Frente às evidências até agora encontradas e do conhecimento existente sobre os mecanismos neurofisiológicos, juntamente com seus benefícios na saúde das pessoas através da alteração na funcionalidade do organismo, Goleman (1999) relata a constante divulgação do exercício meditativo em diversos lugares, principalmente em hospitais, empresas e, até mesmo, escolas.

4. Meditação no contexto escolar

Em novembro de 2011, a Câmara dos Deputados abriu o Seminário Internacional sobre a Importância da Meditação, o qual discutiu o sucesso da prática meditativa nas escolas americanas e sua futura implementação nas instituições educacionais de todo o Brasil, a fim de melhorar o comportamento e o processo de aprendizado dos estudantes. Tal evento demonstra como atualmente são presenciadas discussões sobre o papel e a função desta atividade nos mais diferenciados sistemas de ensino. De acordo com Greenberg e Harris (2011), hoje há um significativo interesse em estratégias de meditação como um método que mantém o bem-estar de crianças e jovens, principalmente pela produção de efeitos positivos dentro contexto escolar, tais como: diminuição das taxas de faltas na escola, suspensões, hostilidade e infrações às regras estudantis; diminuição de déficits de atenção e hiperatividade (TDAH) e aumento no desempenho escolar.

O estudo de Rosaen e Benn (2006) procurou investigar a influência da meditação com o público infanto-juvenil de uma escola, o qual utilizou 17 estudantes e adotou o procedimento de 10 minutos por dia em um período de um ano. Os resultados demonstram um aumento nos

níveis de relaxamento, concentração e energia adicional para as aulas, bem como na melhora da capacidade de autocontrole, diminuição de sentimentos de raiva aliados a maior paciência, felicidade e tolerância com os outros. Também, a maior parte do grupo afirmou que meditar proporcionou uma melhora no desempenho escolar, principalmente pela capacidade cognitiva de concentração e foco adquiridos pela prática.

Ao utilizar a meditação em 34 alunos com problemas de aprendizagem, Beauchemin, Hutchins e Patterson (2008) também evidenciaram que a atividade proporcionou resultados significativos na diminuição da ansiedade, promoção de habilidades sociais e aumento do desempenho estudantil. Há vários estudos que comprovam o aumento considerável nos níveis de aprendizado e, posteriormente, das notas dos estudantes após a realização da prática dentro do contexto educacional (CLOUTIER, 2011; FUNDAÇÃO DAVID LYNCH, 2011; FRANCO et al., 2010; KAUTS, SHARMA, 2009; PAUL, ELAM, VERHULST, 2007; SIMS, 2011).

O ato de meditar, deste modo, pode ser uma importante estratégia de intervenção nas desordens de aprendizagem, as quais estão associadas a déficits de atenção, hiperatividade, estresse ou ansiedade, bem como a resultados prejudiciais no desempenho escolar, vocacional e no desenvolvimento sócio- emocional de estudantes (HAYDICKY, 2010; HOROWITZ, 2010; KRISANAPRAKORNKIT et al., 2010). Ainda, segundo o estudo de Wisner (2008), a qual utilizou 35 jovens do ensino médio para investigar os benefícios de meditar no ambiente escolar, os resultados foram bastante significativos, com evidências de melhoras no manejo do estresse e em habilidades emocionais, aumento das funções cognitivas relacionadas à atenção e proporcionadas pelo treino da focalização, maior envolvimento do aluno com as atividades da escola e, principalmente, um estado de relaxamento e bem-estar notável.

Outra questão preocupante e discutida entre as instituições de ensino é o aumento cotidiano nas taxas e níveis de agressividade entre adolescentes dentro das salas de aulas. Ao utilizar a meditação como uma proposta de intervenção eficaz no atendimento de comportamentos mal adaptativos, Singh et al. (2007) conseguiram resultados satisfatórios ao manter a conduta deste público em níveis socialmente aceitáveis, principalmente dentro das escolas. Champion e Rocco (2009); Barnes,

Bauza e Treiner (2003); Hassed et al. (2008); Zinger (2008) também confirmaram os efeitos da atividade na regulação das emoções, o qual aumentou os sentimentos de calma, reduzindo a raiva e, até mesmo, estados depressivos em adolescentes estudantes.

Muitas crianças e jovens, do mesmo modo, tem reportado atualmente um crescente nível de estresse em suas vidas, o qual conduz a problemas psicológicos e fisiológicos que serão percebidos pela escola. O estudo de White (2011), o qual buscou investigar como um programa de exercício meditativo poderia proporcionar uma melhora na saúde mental de meninas de quarta e quinta série, obteve como resultado um aumento da auto-estima e auto-regulação no grupo de estudo. Vários trabalhos confirmam a redução do estresse em alunos após a utilização da meditação nas escolas, o qual é uma importante ferramenta para o desenvolvimento saudável e aproveitamento escolar maior (KHALSA et al., 2012; TRAVIS et al., 2009; WALL, 2005, 2008).

Diante destes estudos, percebe-se que atualmente o sistema educacional passou por mudanças. Por muito tempo foi criticado por sua tendência em proporcionar a passividade, atividades rotineiras e pouco estimulantes no grupo estudantil, mas hoje se mostra flexível ao permitir novas experiências e estratégias de ensino, colocando a meditação como um objetivo de valor educacional (RITCHHART; PERKINS, 2000). Assim, a utilização da meditação no contexto escolar tem sido viável a partir do momento em que proporciona bem-estar a jovens e crianças e, como consequência, melhora seu processo de aprendizagem, socialização e interações saudáveis dentro da escola.

5. Considerações finais

Mediante a revisão bibliográfica, os trabalhos evidenciam os benefícios da prática meditativa no ambiente escolar, mais precisamente entre estudantes, em vários aspectos, tais como: melhora no aprendizado, aumento das funções cognitivas, diminuição de problemas atencionais e comportamentais, redução de estresse e ansiedade, melhor convívio social e regulação das emoções, entre outros. A utilização de atividades contemplativas, deste modo, torna-se uma importante estratégia

pedagógica e educacional no enfrentamento das dificuldades e queixas escolares apresentadas pelos estudantes.

Entretanto, muitos dos estudos reproduziram a meditação em crianças com adaptações dos modelos utilizados por adultos sem desenvolver um tipo específico de atividade para o público infanto-juvenil. Apenas um trabalho encontrado (GREENBER; HARRIS, 2011) contemplou esta questão e afirmou que algumas formas de meditação sentada pode ser inapropriada para esta faixa etária, principalmente por limitar a expansão da atenção e reduzir habilidades cognitivas. Outro problema é a amostragem reduzida utilizada pelos estudos, as quais não permitem chegar a uma conclusão generalizada dos efeitos da prática meditativa dentro das escolas. Há a necessidade, admitida por alguns trabalhos, de futuras validações empíricas dos resultados com o intuito de analisar sistematicamente o impacto da atividade em alunos. Há também a necessidade de conhecer as diversificadas técnicas meditativas e investigar se há diferenças nos resultados entre elas.

Concluindo, apesar dos problemas metodológicos encontrados, as evidências mostram que a meditação pode ser significativamente eficaz na redução dos sintomas produzidos pela vida moderna em crianças e jovens. O bem-estar decorrente do treino da atenção proporciona um estado de autoconhecimento e relaxamento cognitivo/fisiológico, o qual pode refletir nas instituições de ensino através de um melhor aproveitamento escolar, juntamente com o incremento das interações do estudante consigo mesmo e com o ambiente educacional.

6. Referências bibliográficas

ABRAMIDES, M. B. C.; CABRAL, M. S. R. **Regime de acumulação flexível e saúde do trabalhador.** São Paulo em Perspectiva, São Paulo v. 17, n.1, p 3-10, mar. 2003.

ANGELOTTI, G. (Org.). **Teoria cognitivo-comportamental dos transtornos de ansiedade.** 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.24, n.2, p. 181-204, jul./dec. 1998.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO. **O que é o TDAH**. Rio de Janeiro, 2010.

BEAUCHEMIN, J.; HUTCHINS, T. L.; PATTERSON, F. Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills and improve academic performance among adolescents with learning disabilities. **Complementary Health Practice Review**, Vermont, v.13, n.1, p. 34-45, nov. 2008.

BARNES, V. A.; BAUZA, L. B.; TREIBER, D. A. Impact of stress reduction on negative school behavior in adolescents. **Health and Quality of Life Outcomes**, v.1, n.10, p. 1-7, Apr. 2003.

BICUDO, N. A. C; MORI, N. N. R. Repensando as dificuldades escolares. In: I ENCONTRO PARANAENSE DE PSICOPEDAGOGIA, 1, 2003, Maringá. **Anais...** Maringá: Associação Brasileira de Psicopedagogia, 2003, p. 95-102.

BOLSONI-SILVA, A. T. et al. Habilidades sociais e problemas de comportamento de pré-escolares: Comparando avaliações de mães e professoras. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, São Paulo, v.19, n.13, p. 460-469, mar. 2006.

BOKSEM, M. A.S.; MEIJMAN, T. F.; LORIST, M. M. Effects of mental fatigue on attention: An ERP study. **Cognitive Brain Research**, Groningen, v.25, n.1, p 107-116, Sep. 2005.

CAPELLINI, S. A.; TONELOTTO, J. M. F.; CIASCA, S. M. Medidas de desempenho escolar: avaliação formal e opinião de professores. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, v.21, n.2, p. 79-90, mar./abr. 2004.

CAMPION, J.; ROCCO, S. Minding the mind: the effects and potential of a school- based meditation programme for mental health

promotion. **Advances in School Mental Health Promotion**, London, v.2, n.1, p. 47-55, jan. 2009.

CLOUTIER, S. E. Mindful breathing in the classroom to increase academic scores. **Teaching innovating projects**, Ontario, v.1, n.1, 2011.

COUTINHO, Luciana Gageiro. O adolescente e os ideais: questões sobre um mal-estar contemporâneo. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 2., 2005, São Paulo. **Proceedings online...** Available from: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000200021&lng=en&nrm=abn>. Access on: 05 Mar. 2013.

CIA, F.; BARHAM, E. J. Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, Campinas, v.26, n.1, p. 45-55, jan./mar. 2009.

DOLAN, M. A new transformation in higher education: benefits of yoga and meditation. **International Forum of Teaching and Studies**, Chicago, v.3, n.1, p. 31-36, Apr. 2007.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v.17, n.36, p. 21-32, jan./abr. 2007.

DESHMUKH, V. D. Neuroscience of meditation. **TSW Holistic Health and Medicine**, Florida, v.1, p. 275-289, Nov. 2006.

FERREIRA, J. P. G. A.; ZAVODINI, S. M. Stress- distúrbio emocional prejudicial à saúde. **Psicopedagogia On-line**, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1130&or=bol_080409>. Acesso em: 15 de fev. 2012.

FUNDAÇÃO DAVID LYNCH. **Research: benefits of meditation**. New York, 2011.

FRANCO, C. et al. The applications of mindfulness with students of secondary school: results on the academic performance, self-concept and anxiety. **Communications in Computer and Information Science, Spain**, v.111, p. 83-97, Sep. 2010.

GRISCI, C. L. I. Trabalho, tempo e subjetividade: impactos da reestruturação produtiva e o papel da psicologia nas organizações. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v.19, n.1, p. 2-13, 1999.

GARCIA, J. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Paraná, v.95, p. 101-108, jan./abr. 1999.

GUSMÃO, M. M. G. **Comportamento infantil conhecido como hiperatividade: consequência do mundo contemporâneo ou TDAH?** 2009, 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais.

GREENBERG, M. T.; HARRIS, A. R. Nurturing mindfulness in children and youth: current state of research. **Child Development Perspective**, Pennsylvania, v.0, p.1-6, Oct. 2011.

GOLEMAN, D. **A arte da meditação: um guia para a meditação**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Sextante, 1999.

GROSSMAN, P. et al. Mindfulness-based stress reduction and health benefits: a meta-analysis. **Journal of Psychosomatic Research**, Freiburg, v. 57, p. 35-43, Jul. 2004.

HAYDUCKY, J. A. **Mindfulness training for adolescents with learning disabilities**. 2010, 51 p. Dissertação (Mestrado em Artes)- University of Toronto, Toronto, Canada.

HASSED, C., et al. Enhancing the health of medical students: outcomes of an integrate mindfulness and lifestyle program. **Advances in Health Sciences Education**, Australia, v.14, n.3, p. 387-398, May. 2008.

HOROWITZ, S. Health benefits of meditation: what the newest research shows. **Alternative and Complementary Therapies**, v. 16, n.1, p. 223-228, Aug. 2010.

JHA, A. P.; KROMPINGER, J.; BAIME, M. Mindfulness training modifies subsystems of attention. **Cognitive, affective and behavioral neuroscience**, Pennsylvania, v.7, n.2, p. 109-119, Jun. 2007.

KHALSA, S. B. S., et al. Evaluation of the mental health benefits of yoga in a secondary school: a preliminary randomized controlled trial. **The Journal of Behavioral Health Services and Research**, v.39, n.1, p. 80-90, Jan. 2012.

KAUTS, A.; SHARMA, N. Effect of yoga on academic performance in relation to stress. **International Journal of Yoga**, Jalandhar, v.2, n.1, p. 39-43, Jan./Jun.2009.

KRISANAPRAKORNIK, T. et al. Meditation therapies for attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). **Cochrane Database of Systematic Reviews**, n.6, Jun. 2010. .

KOSYCKI, D. et al. Randomized trial of meditation- based stress reduction program and cognitive behavior therapy in generalized social anxiety disorder. **Behaviour Research and Therapy**, Ottawa, v.45, n.10, p. 2518-2526, May. 2007.

KOZASA, E. H. Meditação e ansiedade. G. Angelotti (org.). **Teoria cognitivo-comportamental dos transtornos de ansiedade**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

LOURES, N. R. P.; MILAGRES, A. F. A depressão adolescente e a globalização. **Mosaico: Estudos em Psicologia**, Minas Gerais, v.3, n.1, p. 1-8, 2009.

LAZARTE, L. Ecologia cognitiva na sociedade da informação. **Ciência da Informação**, Brasília v.29, n.2, p. 43-51, jan. 2000.

LIPP, M. E. N. **Crianças estressadas: causas, sintomas e soluções**. 4. ed. São Paulo: Papyrus, 2000.

LUTZ, A. et al. Attention regulation and monitoring in meditation. **Trends in Cognitive Sciences**, v.12, n.4, p. 163-169, 2008.

MOORE, A.; MALINOWSKI, P. Meditation, mindfulness and cognitive flexibility. **Consciousness and Cognition, Liverpool**, v.18, n.1, p. 176-186, Mar. 2009.

MARTURANO, E. M.; LINHARES, M. B. M.; PARREIRA, V. L. C. Problemas emocionais e comportamentais associados a dificuldades na aprendizagem escolar. **Medicina (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v.26, n.2, p. 75-161, abr./jun. 1993.

MIZUNO, K. et al. Relationship between cognitive functions and prevalence of fatigue in elementary and junior high school students. **Brain and Development, Japan**, v.33, n.6, p. 470-479, Sep. 2011.

MORAES, F. O.; BALGA, R. S. M. A yoga no ambiente escolar como estratégia de mudança no comportamento dos alunos. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.6, n.3, p. 59-65, 2007.

MATOUSEK, R. H.; DOBKIN, P. L.; PRUESSNER, J. Cortisol as a marker for improvement in mindfulness-based stress reduction. **Complementary Therapies in Clinical Practice**, Montreal v.16, p.13-19, Jul. 2010.

MENEZES, C. B.; DELLAGLIO, D. D. Os efeitos da meditação à luz da investigação científica em Psicologia: revisão de literatura. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v.29, n.2, p.276-289, 2009.

NEVES, M. M. B. J.; ARAUJO, C. M. M. A questão das dificuldades de aprendizagem e o atendimento psicológico às queixas escolares. **Aletheia**, Canoas, n.24, p.161-170, dez. 2006.

NETO, A. A. L. Bullying- comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria (Rio de Janeiro)**, Rio de Janeiro, v.81, p. 164-172, 2005.

NYKLICEK, I.; KUIJPERS, K. F. Effects of mindfulness- based stress reduction intervention on psychological well-being and quality of life: Is increased mindfulness indeed the mechanism? **Annals of Behavioral Medicine**, Tiburg, v.35, n.3, p. 331-340, Jun. 2008.

NEWBERG, A. B.; IVERSEN, J. The neural basis of the complex mental task of meditation: neurotransmitter and neurochemical considerations. **Medical Hypotheses**, v.61, n.2, p. 282-291, Aug. 2003.

OKANO, C. B. et al. Crianças com dificuldades escolares atendidas em programa de suporte psicopedagógico na escola: Avaliação do Autoconceito. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, São Paulo, v.17, n.1, p. 121-128, 2004.

ORSI, M. J. S. Família: reflexos da contemporaneidade na aprendizagem escolar. In: I ENCONTRO PARANENSE DE PSICOPEDAGOGIA, 1, 2003, Maringá. **Anais... Maringá: Associação Brasileira de Psicopedagogia**, 2003, p. 68-74.

OLIVEIRO, A. Meditação para mudar o seu cérebro. **Mente e Cérebro**, ed. 228, p. 52-55, 2012.

PAUL, G.; ELAM, B.; VERHULST, S. J. A longitudinal study of students' perception of using deep breathing meditation to reduce testing stresses. **Teaching and Learning in Medicine: An international Journal**, Springfield, v.19, n.3, p. 287-292, 2007.

PENG, C. K. et al. Heart rate dynamics during three forms of meditation. **International Journal of Cardiology**, Boston, v.95, p.19-27, Feb. 2004.

PHONGSUPHAP, S. et al. Changes in heart rate variability during concentration meditation. **International Journal of Cardiology**,

Thailand, v.130, n3, p.481-484, Nov. 2008.

PACE, T. W. W. et al. Effect of compassion meditation on neuroendocrine, innate immune and behavioral responses to psychosocial stress. **Psychoneuroendocrinology**, Atlanta v.34, p. 87-98, Oct. 2009.

RITCHHARD, R.; PERKINS, D. N. Life in the mindful classroom: nurturing the disposition of mindfulness. **Journal of Social Issues**, Cambridge, v.56, n.1, p. 27-47, Dec. 2000.

ROSAEN C.; BENN, R. The experience of transcendental meditation in middle school students: a qualitative report. Explore: **The Journal of Science and Healing**, Michigan, v.2, n.5, p.422-425, Oct. 2006.

ROBLES, H. S. M.; MORETTO, M. S. Estresse infantil: relações com o contexto familiar e sócio-cultural. **Psicopedagogia On-line**, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1130&or=bol_080409>. Acesso em: 15 fev. 2012

SENNET, R. **A corrosão do caráter**: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SIMS, R. **Mindfulness and academic optimism**: a test of their relationship. 2011. Tese (Doutorado em Educação)- University of Alabama, Tuscaloosa, Alabama, 2011.

SINGH, N. N. et al. Adolescents of conduct disorder can be mindful of their aggressive behavior. **Journal of Emotional and Behavioral Disorders**, Midlothian, v.15, p. 56-63, 2007.

SOUZA, D. B.; SCHNEIDER, D. D. G. A sociedade contemporânea e o comportamento delinqüente na adolescência: as novas formas de subjetivação na atualidade. **Contemporânea- Psicanálise e Transdisciplinaridade**, Porto Alegre, n.6, p.153-172, abr./mai./jun. 2008.

SHAPIRO, D. H. J.; WALSH, R. N. **Meditation, classic and contem-**

porary perspectives. Hawthorne: Aldine Publishing Company, 1984.

SHAPIRO, S. L. et al. Mindfulness- based stress reduction for health care professionals: results from a randomized trial. **International Journal of Stress Management**, Santa Clara, v.12, n.2, p.164-176, May 2005.

SARANG, P.; TELLES, S. Effects of two yoga based relaxation techniques on heart rate variability. **International Journal of Stress Management**, Bangalore, v.13, n.4, p.460-475 2006.

SOLARZ, P. **Meditation and cognitive, affective and behavioral change inside and out of the classroom.** 2009, 124 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculty of the Evergreen State College, Olympia, Washington.

TRAVIS, F. et al. Effects of transcendental meditation practice on brain functioning and stress reactivity in college students. **International Journal of Psychophysiology**, Fairfield, v.71, n.2, p. 170-176, Sep. 2009.

VECTORE, C.; ZUMSTEIN, L. S. Utilização de recursos mediacionais para a identificação de estressores em pré-escolares. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v.14, n.2, p. 311-321, jun./dez. 2010.

WHITE, L. S. Reducing stress in school-age girls through mindful yoga. **Journal of Pediatric Health Care**, Boston, v.26, n.1, p.45-56, Jan./Feb.2012.

WISNER, B. L. **The impact of meditation as a cognitive-behavioral practice for alternative high school students.** 2008, 221 p. Dissertação (Mestrado)- University of Texas at Austin, Texas.

WALL, R. B. Tai chi and mindfulness based-stress reduction in a Boston Public Middle School. **Journal of Pediatric Health Care**, Boston, v.19, n.4, p.230-237, Aug. 2005.

WALL, R. B. Teaching tai chi with mindfulness- based stress reduction to middle school children in the inner city: a review of the literature and approaches. **Medicine and Sport Science**, Boston, v.52, p. 173-181, 2008.

WOLF, C. G. S.; PITOMBO, E. M. Brincar e aprender na sociedade pós-moderna: implicações para a psicopedagogia. **Construção psicopedagógica**, São Paulo, v.19, n.19, p. 95-111, 2011.

ZAPPE, J. G.; DIAS, A. C. G. Adolescência, drogas e violência: um estudo de casos múltiplos. **Adolesc. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 30-36, abr/jun 2012.

ZYLOWSKA, L. et al. Mindfulness meditation training in adults and adolescents with ADHD: a feasibility study. **Journal of Attention Disorders**, California, v.11, p.737-746, maio, 2008.

ZINGER, L. Educating for tolerance and compassion: is there a place for meditation in a college classroom? **College Teaching Methods & Styles Journal**, v.4, n.4, p. 25-28, Apr. 2008.

LIDERANÇA E AÇÃO PARA PRÁTICA DOCENTE¹

Inhelora Kretzschmar Joenk²

Ilson Paulo Ramos Blogoslowski³

RESUMO

O presente estudo tem como objeto a realização de levantamento bibliográfico abordando conceitos de liderança, sua importância na gestão de pessoas, com ênfase para o ambiente escolar. Entre os autores que dão sustentação teórica ao trabalho podem ser destacados: Drucker, Work, Kouzes, Posner, Rosseto, Maxwell, Weber, Libâneo, Moretto e Cortella. A repercussão da liderança do professor no processo de ensino-aprendizagem escolar toma como base a coleta de dados por meio da aplicação de questionário estruturado entre alunos da série final do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de uma escola da rede privada de Rio do Sul (SC). Os resultados obtidos mostram que a liderança é fundamental na gestão de pessoas nas organizações. No ambiente escolar, a liderança do professor em sala de aula constitui-se elemento primordial, seja na organização do espaço propício para o ensino e a aprendizagem, como na motivação dos estudantes para a busca e a apropriação do conhecimento. Estes entendem que os professores com características de liderança proporcionam segurança em sala de aula, guiando os alunos ao desenvolvimento intelectual, ao aprimoramento de valores e à conquista da autonomia, culminando com a qualificação para o enfrentamento dos problemas cotidianos.

Palavras-chave: liderança; gestão da sala de aula; ação para a prática docente; processo ensino-aprendizagem escolar.

ABSTRACT

The present study has the objective of achieving literature addressing leadership, its importance in people management, with emphasis on the school environment. Among the authors that support the theoretical work can be highlighted: Drucker, Work, Kouzes, Posner, Rosseto, Maxwell, Weber, Libâneo, Moretto and Cortella. The impact of teacher leadership in the teaching-learning school builds on data collection through a structured questionnaire among students of the final series of elementary school and high school from a private school in Rio do Sul (SC). The results show that leadership is crucial in the management of people in organizations. In the school

1 Trabalho produzido como exigência parcial para conclusão do curso de Pós-Graduação em Gestão de Pessoas “Lato Sensu”, do Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí – UNIDAVI.

2 Graduada em Pedagogia (FURB/UNIDAVI), Licenciada em Matemática (UNIASSELVI), Mestre em Educação e Cultura (UDESC) e Pós-Graduada em Gestão de Pessoas. Professora pela UNIDAVI.

3 Graduado em Pedagogia (FURB/UNIDAVI), Mestre em Educação (UFSC) e Graduando em Sociologia. Professor pela UNIDAVI. Professor orientador.

environment, the leadership of the teacher in the classroom constitutes a primordial element, the space organization is conducive to teaching and learning, as the students' motivation for seeking and appropriation of knowledge. They understand that teachers with leadership characteristics provide safety in the classroom, guiding students to intellectual development, the enhancement values and the achievement of independence, culminating in the qualification for coping with everyday problems.

Keywords: leadership, people management, classroom management, teaching-learning process in school.

INTRODUÇÃO

A liderança faz parte da vida da humanidade desde os primórdios e é fundamental no processo de gestão nas organizações e na sociedade moderna. Para alcançar os resultados que garantam a satisfação das necessidades pessoais, organizacionais e sociais é preciso o desenvolvimento de habilidades para exercício da liderança.

Rosseto (2011) faz uma retrospectiva histórica abordando a liderança, demonstrando que homens e mulheres que souberam usar suas habilidades e seus conhecimentos sobre liderança construíram e conduziram impérios no oriente e no ocidente. Desde épocas muito remotas, em torno do ano 3000 a.C., quando Menés uniu o Egito Antigo, a relação entre líderes e liderados já foi descrita e três qualidades essenciais foram atribuídas aos faraós: autoridade, percepção e justiça.

No século XIII a. C. Moisés conduziu o povo hebreu pelo deserto, liderando seus comandados durante quarenta anos com sua personalidade política forte e disciplinada.

Confúcio (551 a.C. – 479 a.C.), numa época de grande fermentação intelectual na China, desenvolveu um sistema de crenças no povo chinês em que reforçava as obrigações dos indivíduos e não os seus direitos. “Como filosofia de governo, provou ser altamente eficiente e foi a base na manutenção da paz e da prosperidade interna. Sua influência estendeu-se pelo Japão e Coréia e é sentida até hoje no comportamento de seus povos e até na condução das organizações empresariais.” (ROSSETO, 2011, p. 4).

Platão (427 a.C. – 347 a.C.) filósofo grego considerado o

idealizador e autor do ponto de partida da filosofia política ocidental, em seu livro “A República” definiu os requisitos essenciais para um líder, destacando a energia e a tenacidade em enfrentar e resolver problemas.

Aristóteles (384 a. C. – 322 a. C.), considerado o maior filósofo e cientista do mundo antigo, na sua obra “Política”, menciona a falta de virtudes dos candidatos para se tornarem líderes políticos. Como preceptor Alexandre, filho do rei Felipe, desde os treze anos de idade desenvolveu no jovem, e futuro imperador, as qualidades essenciais de liderança que o levaram a conquistar o mundo conhecido na época.

Em 200 a.C. Cornélio Cipião, o “Africano”, profundo conhecedor de estratégias e com habilidades de liderança, derrota o maior inimigo de Roma da época, Aníbal, abrindo as possibilidades de o império romano tornar-se o maior até hoje conhecido. Os ensinamentos de estratégia e liderança forjaram a base dos conhecimentos e habilidades dos líderes posteriores. Desde os contos de Homero, os imperadores e generais romanos primavam pelo conhecimento estratégico e habilidades de liderança, dentre os quais podemos citar: Júlio César, Augusto, Tibério, Vespasiano, Trajano, Adriano, Marco Aurélio entre outros.

Um exemplo de liderança, impactante até os dias atuais, é representado por Jesus Cristo. Trata-se de um estilo de liderança servidora, baseado na caridade e solidariedade, que mudou conceitos, formas e postura do pensamento humano. As idéias éticas do cristianismo e uma visão espiritual básica alteraram a conduta os seres humanos.

Saladino (1138 – 1193) foi um chefe militar curdo muçulmano que liderou a oposição islâmica aos cruzados europeus no Levante. No auge de seu poder, administrava um território que se estendia pelo Egito, Síria, Iraque, Iêmen e Hijaz. Protetor da cultura islâmica, era respeitado como líder militar e como excelente administrador dos seus domínios.

Em torno de 1300, inicia na Itália o movimento denominado Renascimento, onde as viagens exploratórias fizeram surgir líderes que marcaram uma nova era.

Com o início da Revolução Industrial, no século XVII, o mundo conhece o desenvolvimento numa velocidade impressionante, onde a tecnologia e o conhecimento afetam os modelos políticos, sociais e a gestão, afetando de forma significativa o comportamento e os estilos de liderança. Desenvolveram-se diversas teorias sobre liderança, entre as

quais pode ser destacada a Teoria dos Traços, que se baseia na premissa de que as pessoas nascem com características de liderança. Os líderes possuem traços de personalidade que os destacam, tais como os traços físicos, os traços mentais e os traços psicológicos. O Behaviorismo altera o enfoque nos traços para o comportamento do líder, originando outros estilos de liderança, como o autocrático, o democrático e o estilo *laissez-faire*.

Engstrom e Makenzie (1974, citados por ROSSETO, 2011) apresentam cinco categorias que são a base para a liderança moderna: *laissez-faire*, democrático-participativo, manipulativo-inspirador, benevolente-autocrático e autocrático-burocrático. Posteriormente surgiram outras teorias sobre liderança, tais como:

a) as Teorias Situacionais: o enfoque da liderança deixa de ser o comportamental e concentra-se na eficácia do líder diante de diferentes situações. Nesse aspecto, existem dois tipos básicos: a liderança orientada para pessoas e a liderança com vistas à execução de tarefas;

b) as Teorias Transacionais: estudam o intercâmbio de influência no relacionamento do líder com os liderados, onde os componentes das equipes trocam sua competência e lealdade por recompensas;

c) a Teoria Transformacional: considera que é a interação entre líderes e liderados, com bases mútuas e objetivos comuns, que os leva a uma maior motivação e moralidade;

d) a Abordagem Cognitiva: os efeitos e a eficácia constituem-se por um processo de percepção existente na mente dos seguidores. Assim, a avaliação do comportamento do líder depende mais da cultura dos seguidores do que das características do próprio líder;

e) a Teoria da Liderança Servidora: proposta inicialmente em 1977, é referenciada por estudiosos da área como Peter Senge, Stephen Covey, James M. Kouzes, Barry S. Posner, Daniel Goleman, entre outros. O líder servidor lidera com autoridade e não com poder, procura influenciar as pessoas a agirem em prol do bem comum. São exemplos de liderança servidora: Jesus Cristo, Ghandi, Mader Tereza de Calcutá, Martin Luther King, Nelson Mandela.

O presente estudo visa analisar conceitos de liderança, a repercussão da liderança na gestão de pessoas na prática pedagógica escolar, com vistas ao desenvolvimento de valores e a aprendizagem

dos conteúdos escolares pelos educandos. Inicialmente, trata-se de uma pesquisa exploratória, partindo do levantamento bibliográfico abordando conceitos de liderança presentes na literatura e sua implicação na vida das organizações.

Num segundo momento, aborda-se a repercussão da liderança do professor nas suas atribuições inerentes à prática pedagógica escolar. Nesse aspecto, adota-se a pesquisa de campo com coleta de dados por meio da aplicação de questionário estruturado entre alunos da série final do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de uma escola da rede privada de Rio do Sul (SC).

1 CONCEITOS DE LIDERANÇA

Bennis (1996), diz que a liderança é como a beleza: difícil de definir, mas fácil de reconhecer.

Vergara (2010, p. 74) entende que “liderança é a capacidade de exercer influência sobre indivíduos e grupos [...] para que o propósito, a missão da empresa seja alcançada; para que a visão da empresa que se quer seja tornada realidade; para que os objetivos empresariais sejam atingidos [...]”.

Peter F. Drucker (1996) afirma que ‘personalidade de liderança’, ‘estilo de liderança’ e ‘traços de liderança’ não existem. A liderança pode e deve ser aprendida. Segundo o autor:

Todos os líderes eficazes que encontrei – tanto aqueles com quem trabalhei como aqueles a quem observei – *sabiam* quatro coisas simples:

1. A única definição de *líder* é alguém que possui seguidores. Algumas pessoas são pensadoras. Outras, profetas. Os dois papéis são importantes e necessários. Mas, sem seguidores, não podem existir líderes.
2. Um líder eficaz não é alguém amado e admirado. É alguém cujos seguidores fazem as coisas certas. Popularidade não é liderança. Resultados sim.
3. Os líderes são bastante visíveis. Portanto, servem de exemplo.
4. Liderança não quer dizer posição, privilégios, títulos ou dinheiro. Significa *responsabilidade*. (DRUCKER, 1996, p. 12. Grifos do autor).

O autor mostra, ainda, que apesar dos diferentes traços de

personalidade, estilo, capacidade e objetivos, os líderes eficazes manifestaram *comportamentos* semelhantes:

a) iniciavam pela pergunta: “O que precisa ser feito?”;

b) questionavam-se sobre o que poderiam ou deveriam fazer de importante, como forma de eficácia de sua contribuição para obter resultados para a organização;

c) enfoque constante na *missão*, nas *metas*, no *desempenho* e nos *resultados* da organização;

d) tolerantes com a diversidade das pessoas, mas totalmente intolerantes quando se tratava do desempenho, padrões e valores de alguém;

e) admiravam e desfrutavam da capacidade de seus associados;

f) tomavam as atitudes certas visando os resultados, sem preocupação com a popularidade;

g) eram pessoas ativas. “Líderes eficazes delegam bem muitas coisas; precisam fazê-lo ou se afogam em ninharias. No entanto, não delegam algo que apenas eles podem executar com excelência, aquilo que realmente tem importância, aquilo que define padrões, aquilo pelo que desejam ser lembrados. *Eles agem.*” (DRUCKER, 1996, p. 13.)

Work (1996) entende que a liderança verdadeira exige proavações, a capacidade de assumir riscos e desafios em nome da missão da organização que dirige, que pense nas pessoas com as quais trabalha, proporcionando-lhes desafios, motivação, carreiras compensatórias e produtivas. No que diz respeito às organizações a aos locais de trabalho, entende que “[...] líderes verdadeiros são pessoas com visões e compromissos empresariais e uma abrangência que transpõe as tradicionais preocupações administrativas. Eles moldam padrões mais altos de interesse social do que os exigidos pelas habilidades gerenciais fundamentais.” (WORK, 1996, p. 98).

Blanchard (1996, p. 103) entende que:

Para ajudar as pessoas a vencer, o líder do futuro deve ser capaz de gerenciar a energia e mudar a condição física das pessoas. Definir a visão concentrará a atenção delas e mostrará a direção. Uma vez definida esta visão e estando as pessoas compromissadas com ela, o papel do líder é dedicar atenção à fisiologia – como as pessoas estão agindo e se desempenhando na organização – e alinhar o desempenho delas à visão. Aqui é onde

o líder do futuro se sobressairá como “líder de torcida”, defensor e incentivador em vez de juiz, crítico ou avaliador. Ajudar as pessoas a alinhar o comportamento à visão da organização solidificará o alcance das metas e deslocará a energia na direção desejada. Isto resulta em uma organização definitiva, onde as pessoas não apenas sabem para onde estão sendo levadas, mas têm autonomia para chegar lá.

Kouzes e Posner (1996), ao descrever o desafio de uma diretora recém nomeada para uma escola de Palo Alto, Califórnia, EUA, para envolver a comunidade e estudantes na vida escolar visando a melhoria do desempenho da instituição - qualidade da educação - em âmbito regional, apresentam sete lições que devem ser aprendidas por todos os líderes:

1. Líderes não esperam: agir com senso de urgência é uma característica da liderança pró-ativa. Vitórias no início da atividade são sinais visíveis de que a mudança está acontecendo, encorajando e empolgando os participantes e colaboradores.

2. O caráter tem peso: a clareza dos valores pessoais do líder dá credibilidade na condução dos colaboradores/liderados.

3. Líderes têm a cabeça nas nuvens e os pés no chão: senso de direção e visão de futuro, mostrando as muitas possibilidades/capacidades de cada um, encorajam e motivam na execução das atividades com vistas ao alcance dos resultados.

4. Valores compartilhados têm importância: os objetivos do líder alinhados e coerentes com as aspirações daqueles que representa, constrói uma comunidade de valores compartilhados. Pesquisas mostram que valores compartilhados:

- Favorecem sentimentos fortes de eficácia.
- Promovem altos níveis de lealdade com a organização.
- Facilitam o consenso quanto às principais metas da empresa e dos grupos de interesse.
- Estimulam o comportamento ético.
- Promovem normas rígidas quanto ao desempenho e desvelo.
- Reduzem os níveis de tensão e desgaste.
- Favorecem o orgulho na organização.
- Facilitam o entendimento das expectativas da função.
- Favorecem o trabalho e o espírito de equipe. (KOUZES; POSNER, 1996, p. 122-123)

5. Você não pode fazer tudo sozinho: a participação ativa e o apoio de muitas pessoas – atividades colaborativas – é o caminho para o alto desempenho na organização.

6. O legado do líder é a vida que levou: seguidores são movidos por ações. Esperam que os líderes se destaquem, dediquem atenção aos objetivos, metas e problemas e, ainda, participem diretamente do processo de realização de coisas extraordinárias.

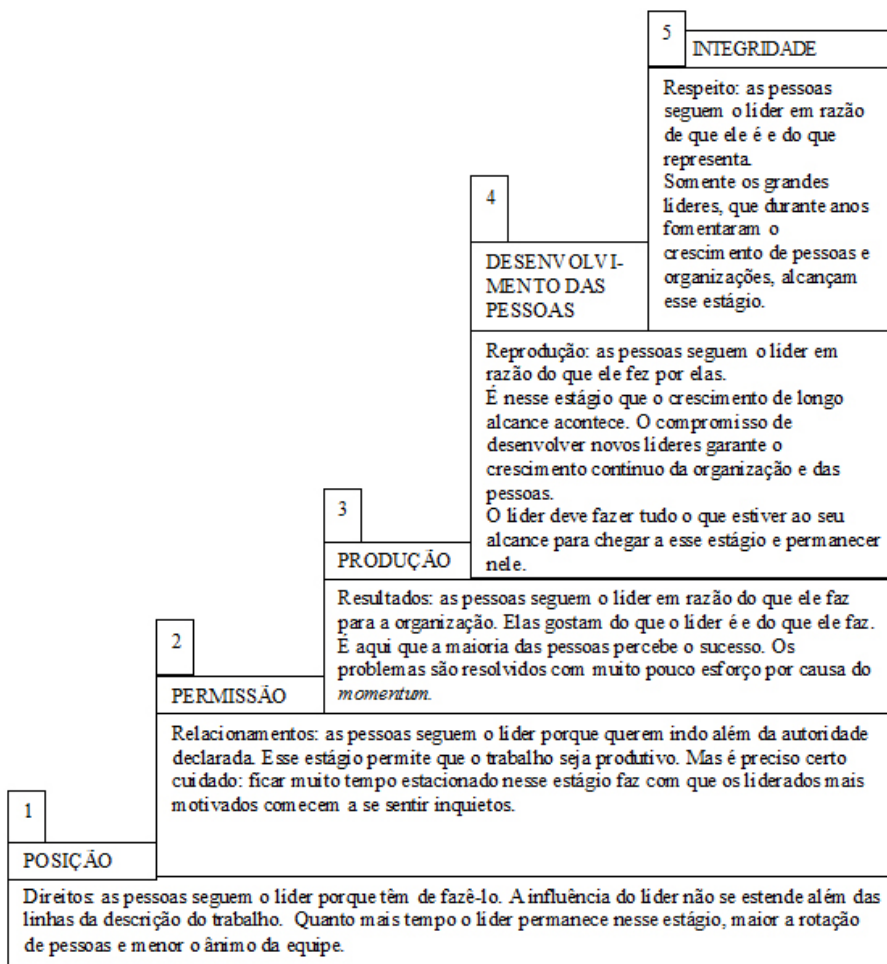
7. Liderança é interesse de todos: liderança é um conjunto de práticas observáveis e passíveis de aprendizado. É um processo que envolve habilidades e competências que podem ser desenvolvidas.

Bergamini (1994) destaca dois pontos que perpassam todos os conceitos de liderança:

1) é um fenômeno de grupo, ou seja, não se pode falar em líder ou liderança quando se trata de um indivíduo isoladamente;

2) trata-se “[...] de um processo de influência exercido de forma intencional.” (BERGAMINI, 1994, p. 15).

Maxwel (2008) cita cinco estágios da liderança: Posição, Permissão, Produção, Desenvolvimento das Pessoas e Integridade, conforme descrição no quadro 1:



Quadro 1 - Degraus da liderança.

Fonte: Maxwel, 2008.

Entende-se que para exercer liderança há o empenho de um líder que reúne esforços para manter a ação e cooperação de outras pessoas do grupo para o atendimento de objetivos mútuos. Este olhar requer uma reflexão e compreensão da ação social, uma das categorias de análise de Max Weber (2009).

2 CATEGORIAS DA AÇÃO SOCIAL

Continuando o raciocínio acima apresentado, o significado mais aceito de “ação social” é aquele que a defende como uma ação que é orientada pelas ações de outros. Isto é, ação social é todo comportamento cuja origem depende da reação ou da expectativa de reação de outras partes envolvidas. Essas “outras partes” podem ser indivíduos ou grupos, próximos ou distantes, conhecidos ou desconhecidos por quem realiza a ação.

A ideia central da ação social é a existência de um sentido na ação: ela se realiza de uma parte (agente) para outra. É uma atitude sobre a qual recai ao menos um desejo de intercâmbio, de relacionamento.

Como toda relação social, é determinada não só pelos resultados para o agente, mas também pelos efeitos (reais ou esperados) que pode causar ao outro.

Uma divisão clara entre ações que podem e não podem ser consideradas como sociais é impossível de ser feita. Na verdade, para entendermos se uma ação é social devemos prestar atenção no contexto em que ela ocorre. A mesma ação pode ora ser classificada como social, ora não.

Weber (2009) entende que a Sociologia é uma ciência que pretende compreender interpretativamente a ação social e assim explicá-la em seu curso e seus efeitos, como demonstra o quadro 2:

Sociologia	MÉTODO DE ANÁLISE	OBJETIVO DE ESTUDO
WEBER	Compreender	Ação Social
	Explicar	

Quadro 2 – Sociologia e ação social

Fonte: Weber, 2009.

Entre seus trabalhos temos a classificação dos tipos de ação social, de acordo com os motivos que a geram:

(1) **ação tradicional, cuja realização se deve a um costume ou um hábito enraizado.** A ação é determinada pelo costume arraigado. Trata-se da maior parte de nossas ações cotidianas habituais, de nossos deveres, executados quase de modo irrefletido. Essa ação está no limite

de uma conduta orientada por um sentido e está muito próxima dos comportamentos reativos (que não possuem um sentido).

(2) ação afetiva ou emocional, motivada por sentimentos do agente pelo(s) seu(s) interlocutor(es). A ação é determinada de modo afetivo, especialmente emocional: por afetos ou estados emocionais atuais. Ela envolve sempre a satisfação imediata de um impulso, como vingança, gratificação sensual, dedicação a uma pessoa ou ideal, contemplação feliz, etc.

(3) ação racional com relação a valores, atitudes que envolvem um planejamento orientado pelos princípios do agente. A ação é determinada pela crença consciente no valor - ético, estético, religioso ou qualquer que seja sua interpretação – absoluto e inerente a determinado comportamento como tal, independente do resultado. O motivo da ação, neste caso, não é um interesse, mas um valor, indiferente aos resultados positivos ou negativos que ela possa ter. Neste caso, o indivíduo formula os objetivos da ação com base em suas convicções e escolhe os meios para realizar seus valores, sem considerar os efeitos e conseqüências que eles possam ter.

(4) ação racional com relação a fins, atitudes cujo planejamento é orientado pelos resultados que serão alcançados com sua realização. A ação é determinada por expectativas quanto ao comportamento de objetos do mundo exterior e de outras pessoas. Estas expectativas funcionam como “condições” ou “meios” para alcançar fins próprios, ponderados e perseguidos racionalmente, como sucesso. Neste tipo de ação, o indivíduo determina racionalmente os objetivos da ação, calcula os meios mais adequados para persegui-los e pondera os efeitos de suas escolhas. O móvel essencial da ação, neste caso, são os fins utilitários do indivíduo.

Esses diferentes tipos de ação social descritos por Weber permeiam a relação professor-aluno-conhecimento na prática docente escolar.

3 AÇÃO PARA A PRÁTICA DOCENTE

A relação do ser humano com o mundo é uma relação mediada. De acordo com o sociointeracionismo, também conhecido como teoria histórico-cultural, defendido por Vygotsky (1999) e seguidores, os sistemas de representação da realidade – entre eles, a linguagem, o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos -, são socialmente construídos. Assim, entende-se que a aprendizagem desenvolvida nas relações sociais entre o indivíduo e os outros seres humanos é que lhe fornece os elementos mediadores para compreender e agir no mundo, possibilitando formas de compreender e organizar a realidade. “O desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie. Nessa perspectiva, é o aprendizado que possibilita e promove o desenvolvimento.” (JOENK, 2002, p. 41) As contribuições de Vygotsky conferem aos conhecimentos sistemáticos transmitidos ativamente pela escola um papel fundamental na formação intelectual da criança e do adolescente. Sua abordagem enfatiza a dimensão política do trabalho pedagógico, visto que a internalização dos conhecimentos científicos necessita da mediação de um professor ou de um companheiro mais experiente.

Na educação escolar, a ação docente apresenta objetivos primordiais que devem ser observados pelo professor no planejamento e na condução de suas aulas:

- assegurar aos alunos o domínio mais seguro e duradouro possível dos conhecimentos científicos;
- criar as condições e os meios para que os alunos desenvolvam capacidades e habilidades intelectuais de modo que dominem métodos de estudo e de trabalho intelectual visando a sua autonomia no processo de aprendizagem e independência de pensamento;
- orientar as tarefas de ensino para os objetivos educativos de formação da personalidade, isto é, ajudar os alunos a escolherem um caminho na vida, a terem atitudes e convicções que norteiem suas opções diante dos problemas e situações da vida real. (LIBÂNEO, 1994, p. 71)

Segundo o autor, esses objetivos estão interligados, visto que o processo de ensino é, também, um processo de educação. Esse caráter

educativo do ensino é percebido na consecução dos objetivos da atividade pedagógica:

a) a assimilação e apropriação dos conhecimentos e o desenvolvimento e domínio de capacidades e habilidades priorizados pela escola somente ganham sentido se, concomitantemente, levam os estudantes ao desenvolvimento de determinadas atitudes e convicções que orientam as suas atividades na escola e na vida;

b) a formação e educação de traços da personalidade (caráter, vontade, sentimentos) influencia a aquisição de conhecimentos e habilidades;

c) a educação dos traços de personalidade influenciam na disposição dos alunos para o estudo e para a aquisição dos conhecimentos e desenvolvimento de capacidades.

O sucesso do professor como mediador da aprendizagem dos alunos está diretamente relacionado com uma postura profissional ancorada nas características liderança, que envolve habilidades e competências desenvolvidas especificamente para o trabalho pedagógico.

Moretto (2002) entende que na perspectiva sociointeracionista, bons resultados no rendimento escolar dos estudantes dependem da mediação do professor e da observação de algumas características bem específicas:

- conhecimento psicossocial e cognitivo dos alunos: as características do grupo fornecerão os indicadores para o planejamento e a adequação das estratégias de ensino. “Não é preciso que o professor conheça um por um os alunos, mas que saiba das características do grupo como um todo.” (MORETTO, 2002, p. 45);

- definição clara dos objetivos de ensino: estes orientarão o trabalho pedagógico do professor e, sendo conhecidos pelos alunos, servirão de guias para sua aprendizagem. Ao mesmo tempo, prepara os estudantes para a avaliação da aprendizagem, seja na ótica do professor, seja na visão do aluno;

- escolha de estratégias adequadas para a intervenção pedagógica. “Ao escolher as estratégias o professor deverá ter em mente três variáveis fundamentais, relacionadas às características do professor, do aluno e da disciplina.” (MORETTO, 2002, p. 49);

- saber perguntar: determinar o conhecimento prévio do aluno é o

primeiro passo para o desenvolvimento e apropriação do conhecimento novo. Segundo Moretto (2002, p. 51, “[...] a arte de perguntar com clareza e precisão precisa ser desenvolvida pelo professor para chegar à estrutura conceitual do aluno.”

- saber ouvir e identificar a linguagem do aluno: Moretto (2002, p. 52) afirma que a frase mais importante de um professor em sala de aula, para o aluno, deveria ser “[...] ‘*O que você quis dizer com isso?*’ Com ela o professor daria oportunidade ao aluno de repetir de outra forma seu pensamento para detectar indicadores do significado que ele provavelmente estaria dando ao seu discurso.”

- atuar na zona de desenvolvimento proximal, propondo ao aluno questões que ele “[...] não responderá de imediato sozinho, mas precisará de um mediador.” (MORETTO, 2002, p. 56). O auxílio oferecido atua como um “estender de âncoras” para dar significado ao novo conhecimento no contexto da estrutura conceitual do aluno, ampliando sua zona de desenvolvimento. Segundo o autor (ibid., p. 58), “[...] quanto maior for essa zona, maior é a probabilidade de problemas abordados pelo sujeito serem resolvidos por ele sem o auxílio de outros. É a esta concepção que chamamos de *autonomia intelectual*.”

Cortella (2005) afirma que, para permitir o desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno, a escola e, especialmente a aula, precisa ser um espaço de dedicação, confiança mútua, maleabilidade e prazer compartilhado entre professor e estudantes. A sala de aula é também “[...] é um espaço para confrontos, conflitos, rejeições, antipatias, paixões, adesões, medos e sabores.” (CORTELLA, 2005, p.123). A busca do prazer na construção e apropriação do conhecimento passa pela criatividade e comprometimento profissional do professor, mesmo que as atividades escolares propostas aos discentes exijam concentração e esforço para sua execução. Dessa forma,

“[...] a criação e a recriação do Conhecimento na escola não está apenas em falar sobre coisas prazerosas, mas, principalmente, em falar prazerosamente sobre as coisas; ou seja, quando o educador exala gosto pelo que está ensinando, ele interessa nisso também o aluno. Não necessariamente o aluno vai apaixonar-se por aquilo, mas aprender o gosto é parte fundamental para aprender a gostar. Seriedade não é, e nem pode ser, sinônimo de tristeza. O ambiente alegre é propício à aprendizagem e à criatividade, desde que não ultrapasse a sutil fronteira entre a alegria e a desconcentração improdutiva.” (CORTELLA, 2005, p. 124)

A seriedade com que o professor planeja e executa suas aulas, tomando o universo vivencial dos educandos como ponto de partida, de modo a atingir a meta do processo pedagógico, “[...] avançar a capacidade de compreender e intervir na realidade para além do estágio presente, gerando autonomia e humanização” (CORTELLA, 2005, p.125)- além do conhecimento específico acerca do conteúdo de sua disciplina, do domínio de metodologias de ensino e de acompanhamento da aprendizagem, do manejo de classe, revela, ainda, a presença de características inerentes à liderança na gestão dos interesses dos alunos em sala de aula.

Assim, motivam os alunos para a aprendizagem dos conteúdos escolares, onde concentrar-se nas explicações e realizar os trabalhos propostos é assumido com a responsabilidade daqueles que se propõem a compreender e apropriar-se dos conhecimentos científicos escolares como forma de compreender e intervir criticamente na realidade vivencial, de modo a modificá-la. Dessa forma,

A alegria vem, em grande parte, da leveza com a qual se ensina e se aprende; vem da atenção àquelas perguntas que parecem fora do assunto, mas que vão capturar o aluno para um outro passeio pelos conteúdos; vem da percepção de que aquilo que se está estudando tem um sentido e uma aplicabilidade (mesmo não imediata). (CORTELLA, 2005, p. 124 – 125)

Conforme o entendimento de Weber (2009), no ambiente escolar as ações docentes podem ser determinadas de modo afetivo, visando desenvolver no educando sentimentos de curiosidade e de satisfação pela descoberta e de alcance de resultados estabelecidos como meta no processo de ensino e de aprendizagem. Sob outro aspecto, a ação do educador escolar pode ser racional, determinada pela crença de que valores e conhecimentos científicos contribuirão de forma positiva na vida do estudante. Nesse caso, a ação docente é planejada conscientemente visando alcançar os objetivos educacionais previstos.

Nas ações planejadas para a prática docente, a liderança do professor manifesta-se na forma como organiza e dirige situações de aprendizagem, em como administra a progressão da aprendizagem dos educandos, em como concebe e faz evoluir os dispositivos de

diferenciação na administração da heterogeneidade no âmbito de uma turma, na forma como envolve os estudantes em suas aprendizagens e em seus trabalhos.

3.1 A LIDERANÇA DO PROFESSOR COMO AÇÃO PARA A PRÁTICA DOCENTE, NA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES

Com o objetivo de analisar como os estudantes detectam a liderança do professor em sala de aula e como esta repercute no processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar, foi feita uma pesquisa envolvendo alunos da 8ª série (9º ano) do Ensino Fundamental, 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio de uma escola da rede privada de ensino de Rio do Sul (SC).

O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário, composto por cinco perguntas abertas, abordando aspectos relacionados à liderança do professor em sala de aula, tais como: motivo de ser considerado líder, características pessoais e profissionais que o diferencia dos demais professores da escola, repercussão dessas características no processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares. O questionário foi entregue a cento e vinte estudantes. Destes, cinquenta e três responderam e devolveram o questionário.

Os gráficos a seguir ilustram a participação dos estudantes quanto a série/segmento de ensino, gênero e idade.



Gráfico 1 – Participação dos estudantes ordenados por série

Fonte: Acervo da autora.

Analisando o gráfico 1, percebe-se que entre os alunos da 8ª série (9º ano) do Ensino Fundamental, apesar de ser a turma mais numerosa, o interesse participar da pesquisa foi menor, talvez porque nessa faixa etária ainda não esteja muito clara a relação existente entre liderança e manejo de classe com a aprendizagem dos alunos.

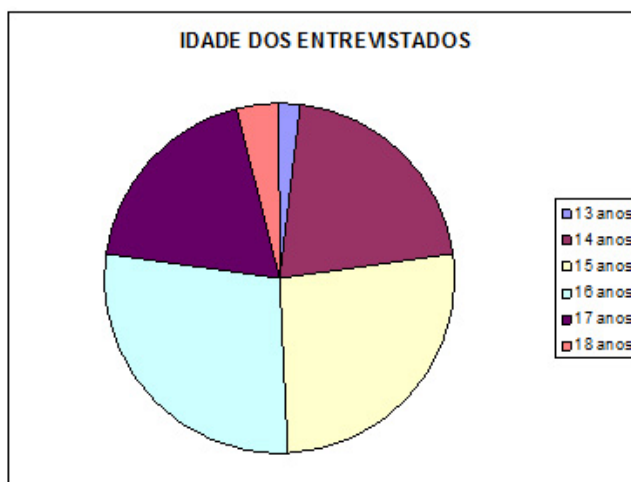


Gráfico 2 – Idade dos alunos entrevistados

Fonte: Acervo da autora.

Como pode ser observado no gráfico 2, o maior número de participantes da pesquisa a faixa etária predominante é entre 15 e 16 anos de idade. Isso se deve ao fato de o maior número de participantes ser estudantes do segmento do Ensino Médio.

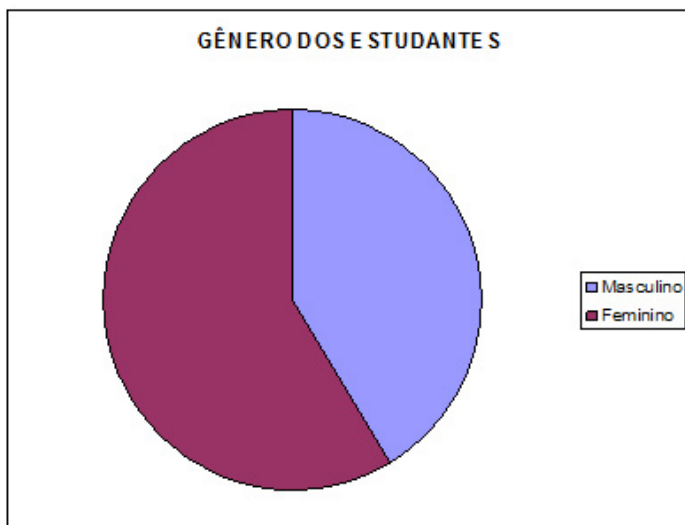


Gráfico 3 – Gênero dos estudantes envolvidos na pesquisa

Fonte: Acervo da autora.

O gráfico 3 ilustra a participação por gênero, onde pode ser percebida uma ligeira predominância das meninas na pesquisa.

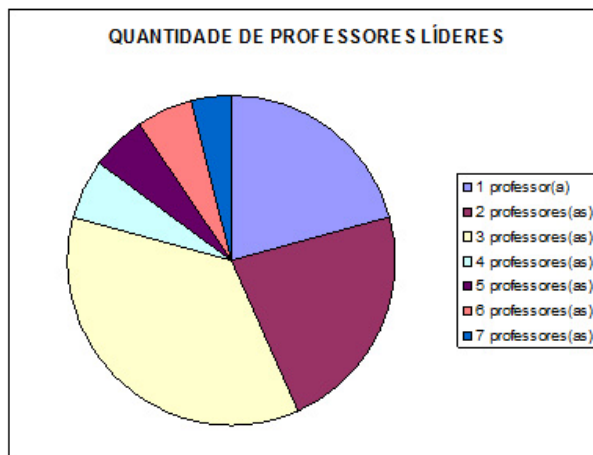


Gráfico 4 – Número de professores líderes na vida escolar dos estudantes envolvidos na pesquisa

Fonte: Acervo da autora.

O grupo de estudantes que participou da pesquisa considerou que entre os professores que lhes ministram aulas, alguns podem ser considerados líderes por reunirem qualidades inerentes a liderança. A maioria considerou que o número desses professores varia entre um e três, conforme é apontado no gráfico 4.

Na opinião dos estudantes esses professores são considerados líderes por suas aulas apresentarem características específicas, que podem ser agrupadas em seis categorias: motivação para o estudo, nível de exigência do professor, domínio e aplicação prática dos conteúdos da disciplina ministrada, planejamento detalhado das aulas e respeito às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos.

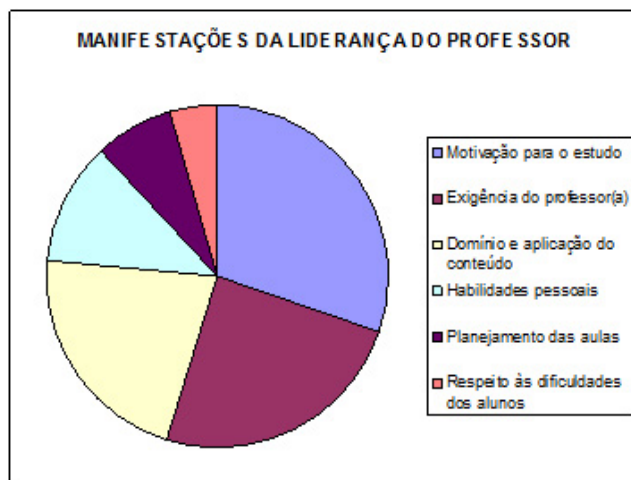


Gráfico 5 – Atitudes dos professores que leva os alunos a considerá-los líderes em sala de aula

Fonte: Acervo da autora.

O gráfico 5 apresenta as ações na prática pedagógica manifestas pelos professores considerados líderes:

A) *Motivação*: conseguem manter boa integração com os alunos; estimulam a participação dos estudantes nas aulas, atividades e projetos; convencem os alunos, por opção, a fazer o que solicitam; mantém a atenção dos alunos, envolvendo-os de uma forma descontraída e chamativa, tornando a aprendizagem dos conteúdos leve e até divertida; desenvolvem a curiosidade dos alunos sobre os conteúdos da disciplina; motivam os alunos a se empenharem mais no estudo e aprofundamento dos conteúdos. Dessa forma, mostram que a escola não é só um espaço de encontro, mas que, acima de tudo, estudar é algo muito bom e vantajoso para todos. Agem como mentores e formadores de opinião.

B) *Exigência nas aulas*: são professores que apresentam um nível maior de exigência, seja no estabelecimento e respeito a limites, como na cobrança de atitudes de estudante em sala de aula, na execução de trabalhos e tarefas; exigem estudo, pois tanto as atividades propostas em sala de aula como as avaliações da aprendizagem (provas) exigem dedicação e esforço do estudante. Demonstram capacidade de disciplinar um grupo, pois conduzem as aulas com firmeza, constituindo-se em autoridade no espaço escolar.

C) *Domínio do conteúdo e de sua aplicação*: demonstram grande conhecimento, visto que dominam os conteúdos da disciplina que ministram, fato que transparece nas excelentes metodologias adotadas na explicação dos conteúdos e na elaboração de atividades para sua fixação e aplicação em contextos cotidianos. Além disso, possuem um vasto conhecimento de mundo, o que leva os alunos a contextualizar os conhecimentos específicos, motivando os alunos para a aprendizagem.

D) *Habilidades pessoais*: linguagem clara e objetiva, calma, paciência no ouvir e ensinar, dedicação, carisma, bom humor, autoestima elevada, maturidade, respeito às facilidades e dificuldades dos alunos.

E) *Planejamento das aulas*: aulas dinâmicas, com problemas desafiadores, provenientes de um bom preparo anterior, com o foco nos interesses e dificuldades dos alunos; flexibilidade.

F) *Respeito às dificuldades dos alunos*: respeitam os limites dos estudantes, explicam mais de uma vez, fazem os alunos e alunas perceber que possuem qualidades e habilidades para seguir adiante e obter sucesso na aprendizagem dos conteúdos.

Os estudantes envolvidos na pesquisa apontaram as características e qualidades que consideram essenciais para que os professores citados sejam considerados líderes. Essas características foram agrupadas em cinco categorias:

A) *Competência profissional*: profundo conhecimento dos conteúdos da disciplina que ministra; explicação dinâmica do conteúdo; vasto conhecimento geral; cobrança diária acerca das obrigações do estudante, demonstrando um elevado nível de exigência em relação à postura e ao comprometimento do aluno com sua aprendizagem; criatividade e diversidade na elaboração de metodologias de ensino e de atividades de fixação e de aplicação dos conhecimentos; linguagem simples e acessível na explicação dos conceitos específicos das disciplinas; explicações ilustradas com exemplos do cotidiano; trabalhos diferenciados para aplicação dos conteúdos, tais como projetos interdisciplinares; respeito às dificuldades dos estudantes, repetindo explicações; motivação dos alunos para estudar, aprender, enfrentar novos desafios, capacidade de cativar os alunos; criatividade na elaboração de exercícios, trabalhos e provas.

B) *Habilidades pessoais*: capacidade de liderança, organização,

inteligência, disciplina, bom humor, agilidade, descontração, troca de idéias com os alunos, carinho e paciência para explicar novamente os conteúdos a quem não compreendeu, companheirismo, boa comunicação, criatividade para resolver situações inusitadas e contornar problemas ao longo das aulas,

C) *Atitudes*: responsabilidade, confiança, autoestima, alegria, espontaneidade, ser exemplo, empatia, atenção e paciência na explicação dos conteúdos e atividades, persistência, confiança em si. Essas atitudes dos professores são vistas pelos estudantes como exemplo a ser seguido.

D) *Valores*: comprometimento, seriedade no desempenho de sua função, dedicação para atingir os objetivos inerentes ao seu trabalho com a disciplina em que atua, respeito ao outro, integridade.

E) *Experiência*: certeza que o professor demonstra no planejamento e execução de suas aulas, autoridade na condução de suas aulas e na cobrança de responsabilidade e persistência dos alunos para com os compromissos inerentes à vida de estudante.

Inquiridos sobre as características citadas como fundamentais na liderança dos professoras que os estudantes gostariam de desenvolver e/ou imitar em sua vida, foram elencadas as seguintes categorias:

A) *Competência profissional*: a competência profissional; amplo conhecimento dos conteúdos inerentes à disciplina em que atua, bem como de conhecimentos gerais; a dinâmica da sala de aula, motivando os alunos para a aprendizagem e a busca do conhecimento; alto nível de exigência seja de si próprio como profissional como em relação às pessoas que comanda.

B) *Habilidades pessoais*: liderança; organização; disciplina; autoestima; segurança; paciência com o outro; capacidade de boa comunicação; bom humor.

C) *Atitudes*: responsabilidade; autoridade; confiança; persistência.

D) *Valores*: comprometimento profissional; dedicação para atingir seus objetivos; respeito no trato com as pessoas.

E) *Experiência*: no decorrer da vida chegar a ter a experiência profissional e de vida que os professores líderes manifestam.

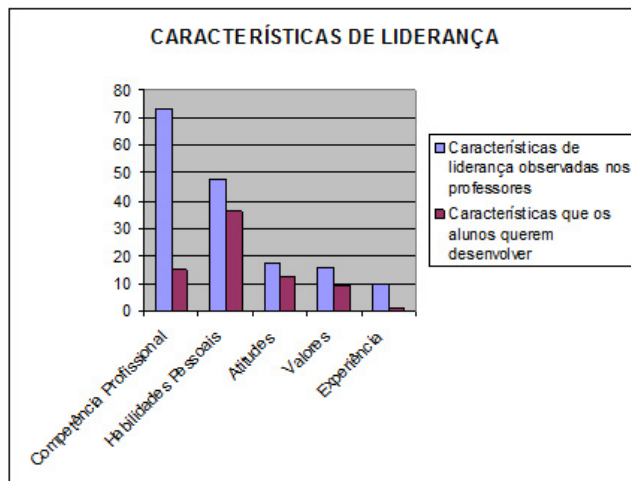


Gráfico 6 – Características de liderança

Fonte: Acervo da autora.

O gráfico 6 ilustra as características de liderança observadas nos professores dos alunos participantes da pesquisa. Mostra, ainda, quais dessas características são nomeadas pelos estudantes como elementos a ser desenvolvidos no presente e futuramente.

O professor, em sala de aula, necessita de características de liderança. Para ser um líder educacional, precisa permitir que os alunos se manifestem livremente em sala de aula, dêem suas opiniões, trabalhem em grupo, mostrando a cada integrante que o sucesso da turma depende do empenho de cada um deles, da sua participação comprometida e responsável. Elogiar o esforço dos alunos em busca do conhecimento é uma das formas de conseguir respostas mais comprometidas dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa envolvendo alunos da 8ª série (9º ano) do Ensino Fundamental e das três séries que compõem o segmento do Ensino Médio, mostram que na percepção dos estudantes, a liderança do professor é considerada um elemento fundamental no processo

de ensino e de aprendizagem escolar. As características elencadas nos professores considerados líderes apontam que a capacidade de incentivar a participação dos aprendizes nas aulas é elencada como a qualidade essencial dos educadores para instigar a busca e o domínio dos novos conhecimentos.

O nível de exigência é elencado como a segunda característica presente nas aulas dos professores com alto potencial de liderança. A autoridade docente, manifesta no estabelecimento e na cobrança diária dos limites no espaço escolar, no desenvolvimento e cobrança de atitudes de estudante, seja na atenção e participação nas aulas expositivas, como na execução de atividades em sala de aula, de tarefas para casa e de trabalhos em pequenos grupos, bem com o nas atividades avaliativas com maior nível de exigência de estudo e de aprofundamento. Em todos os momentos da prática docente, esses professores requerem a dedicação e o esforço dos estudantes. Dessa forma, os alunos sentem-se motivados a buscar um maior aprofundamento nos conteúdos que estudam. A necessidade, gerada pela autoridade e competência profissional do professor, mobiliza os educandos a buscar sua satisfação em sala de aula e assim restabelecer o equilíbrio desejado.

A satisfação das necessidades dos estudantes envolve a interação entre o indivíduo e o meio, ou seja, mostra a importância das expectativas do professor em relação às atitudes esperadas dos alunos. O professor mostra-se, assim, um líder eficaz, capaz de auxiliar os estudantes a identificarem suas próprias necessidades e conduzi-los na satisfação dessas necessidades.

Outro elemento que merece destaque nos resultados alcançados diz respeito ao domínio do conteúdo pelo professor, bem como da relação estabelecida com sua aplicabilidade na solução dos problemas vivenciais. Dessa forma, os estudantes conseguem contextualizar os conhecimentos científicos abordados no ambiente escolar, relacionando-os com as atividades do dia a dia. A busca pelo saber pressupõe uma intencionalidade do professor, manifesta no planejamento de suas metodologias de ensino e de avaliação. Pode-se dizer, então, que esses professores atingem sua meta ao fazer os alunos avançarem na sua capacidade de compreender e intervir na realidade presente, por meio do uso e da aplicação dos conteúdos científicos.

As habilidades pessoais, o planejamento das aulas e o respeito às

dificuldades dos educandos são qualidades mencionadas nos professores com alto potencial de liderança, apontadas como elementos importantes no sucesso dos alunos no processo de aprendizagem dos conteúdos e no desenvolvimento de valores dos estudantes.

Os jovens estão à busca de pessoas autênticas e honestas. Se percebem que o professor é um entusiasta de sua profissão, responderão com mais ânimo e aos desafios que lhe são propostos.

O estudo evidencia que as ações dos estudantes são orientadas e determinadas pelas ações docentes. Pode-se afirmar, então, que as ações dos professores são ações sociais que geram reações e expectativas por parte dos educandos, mobilizando-os, ou não, para o processo de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e social.

Em sala de aula, a liderança do professor constitui-se elemento primordial, seja na organização do espaço propício para o ensino e a aprendizagem, como na motivação dos estudantes para a busca e a apropriação do conhecimento. Sua autoridade, advinda da competência profissional, sua percepção das necessidades dos estudantes e dos meios de instigar a satisfação dessas necessidades e seu senso de justiça, manifesto no respeito ao ritmo de aprendizagem e aptidões de cada indivíduo, são qualidades essenciais na condução da prática pedagógica.

Conclui-se que a liderança é fundamental no processo de gestão de pessoas nas organizações. Líderes agem como guias e mentores, fazendo cada indivíduo descobrir suas capacidades, conduzindo-o a um maior estágio de desenvolvimento pessoal, intelectual e profissional.

REFERÊNCIAS

BENNIS, W. **A formação do líder**. São Paulo: Atlas, 1996.

BERGAMINI, C. W. **Liderança, administração do sentido**. São Paulo: Atlas, 1994.

BLANCHARD, K. Virando ao contrário a pirâmide organizacional. In: HESSELBEIN, F.; GOLDSMITH, M.; BEKHARD, R. **O líder do**

futuro. Organização The Peter F. Foundation; tradução Cyntia Azevedo. 11. ed. São Paulo: Futura, 1996.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

DRUCKER, P. F. Nem todos os generais foram mortos. In: HESSELBEIN, F.; GOLDSMITH, M.; BEKHARD, R. **O líder do futuro.** Organização The Peter F. Foundation; tradução Cyntia Azevedo. 11. ed. São Paulo: Futura, 1996.

JOENK, I. K. Umas introdução ao pensamento de Vygotsky. **Linhas Revista do Mestrado em Educação e Cultura da Universidade do Estado de Santa Catarina.** Florianópolis, v. 04, n. 04, p. 29-42, jan/jul 2002.

KOUZES, J. M.; POSNER, B. Z. Sete lições para guiar a viagem para o futuro. In: HESSELBEIN, F.; GOLDSMITH, M.; BEKHARD, R. **O líder do futuro.** Organização The Peter F. Foundation; tradução Cyntia Azevedo. 11. ed. São Paulo: Futura, 1996.

LIBÂNEO, L. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

MAXWELL, J. C. Você nasceu para liderar. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2008.

MORETTO, V. P. Como age o mediador. In: MORETTO, V. P. **Prova:** um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ROSSETO, Valmor. **Liderança e gestão de equipes.** Curitiba: 2011 . 127 p. Apostila.

VERGARA, S. C. **Gestão de pessoas.** 9. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; revisão técnica de Gabriel Gohn, 4. Ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000, 2009 (reimpressão).

WORK, J. W. Dirigindo uma força de trabalho diversificada. In: HESSELBEIN, F.; GOLDSMITH, M.; BEKHARD, R. **O líder do futuro**. Organização The Peter F. Foundation; tradução Cyntia Azevedo. 11. ed. São Paulo: Futura, 1996.

A CONTRIBUIÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA QUALIDADE DE VIDA DA PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN

Júlio Cesar Nasário¹

Denise Cardoso²

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso, amparado por diversas pesquisas literárias, tem como objetivo analisar e compreender a contribuição do profissional de Educação Física na qualidade de vida da pessoa com síndrome de Down. Também tem como objetivos: estudar a síndrome de Down, o conceito, sua história e características, e como o profissional de Educação Física pode contribuir na qualidade de vida desses indivíduos, por meio da atividade física e apontar quais benefícios tais atividades podem trazer para o bem-estar e saúde dessas pessoas. Este estudo poderá beneficiar qualquer profissional de Educação Física, porque mostra a importância de se conhecer essa deficiência que vem crescendo, analisa a forma de se trabalhar com esses indivíduos a fim de melhorar sua qualidade de vida, mostra a atenção que se deve ter com algumas características necessárias que afetam a sua saúde e o cuidado que o profissional deve tomar antes de propor qualquer atividade física. Como resultado final o estudo apresenta que a formação inicial proporciona um suporte básico para atuar com a síndrome de Down e que é necessária uma especialização somada à experiência para a qualificação do profissional de Educação Física que pretende atuar de forma adequada com esses indivíduos.

Palavras-chave: Síndrome de Down. Qualidade de vida. Atividade física, profissional de Educação Física.

ABSTRACT

The present course final paper, supported by several literary research aims to analyze and understand the contribution of physical educational professional in quality of life of people with Down Syndrome. It also has objectives, study then Down Syndrome, the concept of disease, your history and characteristics and how the physical educator can contribute to the quality of life of these individuals, through physical activity and point out what benefits these activities bring to the health and welfare of these people. This study could benefit any physical educational professional because show the importance of know this deficiency that has been growing a lot and because examine how to work with these individuals to improve their quality of life and alert

1 Professor do Curso de Educação Física da UNIDAVI. Mestre em Educação pela FURB.

2 Professora da APAE de Trombudo Central formada em Educação Física pela UNIDAVI.

to some characteristics that affect their health and that professionals should be careful before proposing and physical activity. As final results the study presents that initial formation provides a basic support to work with Down Syndrome and is necessary an specialization added to experience to qualify the physical educational professional who what to act appropriately with these individuals.

Keywords: Down syndrome, quality of life, physical activity, physical education professional.

INTRODUÇÃO

Atualmente o ser humano vem buscando qualidade de vida, sendo deficiente ou não, pois todos, dentro do contexto social, têm o mesmo direito. A pessoa com síndrome de Down não é diferente, apesar de suas várias características visíveis causadas pela genética, ela tem o mesmo direito de escolhas. Com essa ideia, nos dias de hoje, requer-se um aprofundamento maior sobre a deficiência, uma vez que está cada vez mais presente na sociedade.

Esse tema é significativo, pois como professora admitida em caráter temporário (ACT) de Educação Física na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), de Trombudo Central/SC há dois anos e meio, surgiu a necessidade de aprofundar e conhecer ainda mais o tema, por meio de revisões literárias, o que é síndrome de Down, se um indivíduo com essa deficiência pode desenvolver uma qualidade de vida por meio da atividade física e de que forma o profissional de Educação Física pode contribuir.

O presente estudo poderá proporcionar para profissionais de Educação Física e áreas afins, estando ou não em contato com pessoas com síndrome de Down, uma perspectiva de compreensão desse tema. Como profissional será preciso conhecer ainda mais essa deficiência causada pela genética, para poder saber como é possível trabalhar com o indivíduo síndrome Down, tornando a atividade física mais prazerosa e, assim, favorecendo a qualidade de vida.

Antes de propor qualquer atividade física adequada para o indivíduo com síndrome de Down o profissional precisará conhecer algumas características importantes acerca da saúde desse indivíduo:.

as cardiopatias congênitas (uma doença, uma irregularidade na função do coração), problemas respiratórios, hipotonia muscular generalizada, hiperextensibilidade articular e a instabilidade do atlanto axial (afastamento do espaço intervertebral entre a segunda e a terceira vértebra da coluna cervical) que poderão estar presentes, e com isso é preciso estar atento a essas características para que estas não prejudiquem ainda mais a vida desse indivíduo.

Assim, surge a pergunta que norteia este estudo: Qual a contribuição do profissional de Educação Física na qualidade de vida da pessoa com síndrome de Down?

Como objetivo geral pretende-se compreender a possibilidade de o profissional de Educação Física contribuir na qualidade de vida do indivíduo com síndrome de Down. Como objetivos específicos: analisar a formação do profissional de Educação Física; analisar a relação da qualidade de vida com atividade física e aprofundar o conhecimento sobre a síndrome Down.

Espera-se, com este estudo, alcançar a compreensão da necessidade de um profissional de Educação Física capacitado para atuar na orientação de atividades físicas para indivíduos com síndrome de Down a fim de que estes possam obter qualidade de vida.

Como metodologia, o estudo empregou uma pesquisa bibliográfica, analisando artigos e livros que versam sobre a função do profissional de Educação Física que atua na promoção da qualidade de vida do indivíduo com síndrome de Down.

A SÍNDROME DE DOWN E SUAS CARACTERÍSTICAS

A história da síndrome de Down inicia em 1866, com a descoberta do cientista e médico inglês John Langdon Down que descreveu, pela primeira vez, as características físicas associadas ao funcionamento intelectual subnormal, surgindo assim o nome de “batismo” síndrome de Down. Há muito pouco tempo, o indivíduo síndrome de Down era chamado de “mongoloide” devido à sua fisionomia ser muito parecida com a dos habitantes da Mongólia, na Ásia: olhos puxados e a face um pouco achatada. Nos tempos atuais o termo “mongoloide” é inadequado

e muito preconceituoso. No passado, era usado para descrever as características do indivíduo conhecido hoje como síndrome de Down.

A síndrome de Down é uma alteração genética que acarreta um atraso no desenvolvimento motor e mental, causada por um acidente genético.

Ferreira, (1998, p.98) acrescenta que;

[...] o nosso corpo é formado por células, que são corpúsculos visíveis apenas através do microscópio. Para que o nosso funcione bem, as células devem ser perfeitas, no núcleo de cada célula estão os cromossomos, que são os responsáveis pelas características de cada indivíduo, como exemplo, a cor dos olhos, dos cabelos, tamanho, sexo e outros componentes que temos em nosso corpo.

Nas células de um indivíduo não deficiente existe um total de 46 cromossomos, dos quais 23 são do pai e 23 da mãe. Esses cromossomos dispõem-se, aos pares, formando 23 pares.

O Ministério da Saúde, 1994 assegura que a síndrome de Down caracteriza-se pela presença de um cromossomo a mais no par 21, ocorrendo um erro na distribuição. Em vez de 46, a pessoa com síndrome de Down apresenta 47 cromossomos em suas células, como elemento extra fica unido ao par 21. Também, costuma-se chamar a síndrome de Down de trissomia do 21. Com isso, o indivíduo com a síndrome de Down conforme, Lefevere apud Ornelas e Souza (2001), “apresentam um cromossomo extra nas células de seu organismo e é esse cromossomo que produz as alterações no seu desenvolvimento físico e mental”.

O erro genético ocorre no início da formação do indivíduo, acontece na divisão das células e é suficiente para modificar definitivamente o desenvolvimento embrionário.

Bomfim apud Ornelas e Souza, (2001, p.79) descreve que nesta deficiência;

[...] existem três tipos de cariótipo, uma espécie de identidade genética do ser humano: a trissomia 21, trissomia por translocação e mosaïcismo. “A trissomia 21, é responsável

por cerca de 96% dos casos da Síndrome, portanto é a mais encontrada, é quando ocorre um erro na distribuição cromossômica, ou seja, exatamente no par 21 existem 3 cromossomos ao invés de 2, já o outro tipo é a trissomia de translocação, que corresponde a 2% das pessoas com Síndrome de Down, neste caso, um cromossomo do par 21 está unido a outro cromossomo”.

O mosaïcismo mostra que a partir de uma trissomia simples ou de uma translocação em proporções diferentes pelo organismo sendo que algumas ficam com 46 e outras com 47 cromossomos.

A síndrome de Down tem várias características patológicas. John Langdon Down, tal como descreveu pela primeira vez a síndrome de Down, reuniu ainda algumas características que certos indivíduos síndrome de Down apresentavam em comum. Essas características foram também anunciadas por vários autores (LAMBERT E RONDAL, 1982; ROSADAS, 1986; SILVA 1991; MAGALHÃES, 1992; SCHERRIL, 1998 E SAMPEDRO ET AL., 1993 apud VARELA, 2006) que compreendem as seguintes;

Características Físicas do Indivíduo Síndrome de Down:

- olhos oblíquos como dos orientais, muitas vezes com estrabismo e miopia;
- nariz pequeno e achatado (hipolásico);
- língua projetada para fora apresentando hipotonia (moleza); boca pequena, com céu-da-boca (palato) achatado;
- dentes pequenos, mal implantados ou mesmo falta de alguns;
- orelhas pequenas com hélix por vezes dobrada;
- pescoço curto e largo, com excesso de pele;
- mãos grossas e dedos curtos;
- parte superior do dedo mindinho frequentemente curvada na direção dos outros dedos da mão;
- única prega palmar;
- pele áspera com tendência a descamar;
- cabeça achatada e menor do que o normal;
- cabelos lisos e finos;
- pés geralmente pequenos e podem apresentar um espaço ligeiro entre o primeiro e o segundo dedo;

- estatura média inferior ao normal;
- abdômen protuberante e distendido.

Características Motoras do Indivíduo Síndrome de Down:

- hipotonia; perda do tônus muscular “flacidez”;
- hiperflexibilidade; aumento dos espaços entre as articulações onde a pessoa pode se alongar mais que o esperado;
- atraso no desenvolvimento motor; é um processo lento em relação a aspectos cognitivos.

Características Afetivas e Sociais da Síndrome de Down:

- teimosos;
- afetuosos;
- sociáveis.

Bomfim apud Ornelas e Souza (2001, p. 79) cita que a síndrome de Down traz consigo a:

[...] deficiência mental geralmente moderada, hipotonia muscular generalizada, pouca coordenação dos movimentos, língua protusa, respiração bucal, cardiopatias (em 40% dos casos), fala tardia, sensibilidade a infecções, hiperextensibilidade articular, frouxidão ligamentar da primeira e segunda vértebra cervical e outros.

O indivíduo com síndrome de Down tem maior probabilidade de apresentar comprometimento na saúde em virtude das alterações congênitas. Esse comprometimento pode afetar o coração, os pulmões, e a coluna cervical entre outras. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 1994).

Morais (2009) aponta que 50% dos indivíduos com síndrome de Down podem exibir problemas cardiovasculares congênitos, logo depois do nascimento. Para detectar esse problema, deve ser feito um minucioso exame cardiológico a fim de diagnosticar qualquer alteração na estrutura e funcionamento do coração para ser corrigido o mais breve possível. Os mais comuns são um defeito do canal atrioventricular, a comunicação interventricular ou interatrial e a tetralogia de Fallot. Podendo-se observar problemas não manifestados antes, tais como o baixo ganho de peso, desenvolvimento mais lento quando comparado às outras crianças com a mesma síndrome, malformações torácicas,

coloração azulada e mucosa, devido ao excesso de sangue na pele, em algumas extremidades e cansaço constante.

Para o Ministério da Saúde, (1994) o indivíduo com a Síndrome Down apresenta constantes resfriados e pneumonias. Isso é causado por aumento da imunidade, considerando-se um problema crônico, e desaconselha-se o uso frequente de antibióticos. O mais aconselhável é trabalhar na prevenção das doenças respiratórias, mediante exercícios de sopro e prática de atividades físicas que aumentem a resistência cardiorrespiratória.

Ornelas e Souza (2001) salienta que a hipotonia conhecida como flacidez muscular e a instabilidade do atlanto-axial, estão ligadas diretamente.

Segundo Krominski apud Ornelas e Souza et. Al (2001, p. 79):

Ausência de tônus muscular, assim sendo, todos os seus ligamentos são anormalmente moles, provocando grande flexibilidade nas articulações. A criança terá fraco controle dos músculos e devido a isso, os movimentos tendem a ser desajeitados e mal coordenados.

Maia (2002) complementa que o indivíduo com síndrome de Down apresenta, no aspecto motor, uma frouxidão generalizada à hipotonia que, por meio de atividades regulares na juventude, poderá ser normalizada.

Nahas (1990) os especialistas explicam e alertam que a instabilidade do atlanto-axial pode estar presente em 12% a 15% dos indivíduos com síndrome de Down, o afastamento do espaço intervertebral entre a segunda e a terceira vértebra (C1 e C2). Essas condições expõem sérios riscos de lesões na medula, causadas por um impacto ou até mesmo por uma flexão forçada no pescoço, deslocando, assim, as vértebras e comprimindo a medula espinhal. Essa lesão poderá levar a uma paralisia parcial ou total e levar à morte, por parada respiratória causada pela lesão no centro respiratório medular.

O Ministério da Saúde, (1994) explica que todos os indivíduos com síndrome de Down sejam submetidos a um raios-X da coluna cervical para avaliação do espaço intervertebral entre a primeira e a segunda vértebra. Quando diagnosticada essa instabilidade no

indivíduo, dependendo do grau de comprometimento, este deve ser encaminhado para uma cirurgia ou ser orientado quanto à prática de algumas atividades físicas. Existem alguns movimentos que devem ser evitados como o “mergulho, nado golfinho, cambalhotas e saltos em altura, salto em distância e futebol (choques e cabeçadas)”(NAHAS, p.90 1990).

A NECESSIDADE DA ATIVIDADE FÍSICA NA QUALIDADE DE VIDA DA PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN

Nos últimos tempos, nunca se falou tanto em qualidade de vida e em atividade física como fator fundamental para qualquer ser humano. E para com o indivíduo com síndrome de Down não é diferente. O que antes era apenas um motivo de preocupação e modismo, hoje, na vida de qualquer ser humano, torna-se uma necessidade e é fundamental na qualidade de vida.

Atividade física esteve sempre associada à história do homem, enquanto elemento cultural (Bouchard apud Costa, 2006). E hoje a atividade física é um fator importante que vem crescendo e melhorando a qualidade de vida de qualquer ser humano.

Ao longo dos tempos, os seres humanos têm aspirado e lutado para realizar suas necessidades da melhor forma possível, criando estruturas de relações que lhes sejam úteis na busca da satisfação. A preocupação com a qualidade de vida não é de hoje, pois o desejo de manter uma vida melhor e mais saudável é tão antigo quanto à civilização. (MARQUES E NAHAS 2003. p. 56).

Com isso a qualidade de vida da pessoa com síndrome de Down, nas últimas décadas, mudou muito em decorrência das oportunidades de “educação, lazer, emprego e integração” (MARQUES E NAHAS 2003).

[...] a atividade física é de suma importância para a manutenção da qualidade de vida, da saúde e na prevenção de doenças. A atividade física para pessoas com Síndrome de Down deve ser adequada as suas características e principalmente as suas necessidades.

(CALEGARI et al 2007, p.1.).

Nesse contexto, a atividade física torna-se uma necessidade maior para as pessoas com síndrome de Down melhorarem sua qualidade de vida, pois ela é um fator necessário na vida de qualquer pessoa, independente de suas dificuldades, porque a atividade física possibilita a saúde e o bem-estar de todo indivíduo.

Para o desenvolvimento de atividades físicas para populações especiais, é necessário conhecer as suas características como: sua composição corporal, algum problema de origem congênita ou adquirida (cardiopatias), suas capacidades e limitações, a fim de buscar um melhor desenvolvimento de suas habilidades físicas e psicológicas. A atividade física deve ser orientada, tomando cuidado para não causar lesões, mantendo-a atualizada e interessante... (CALEGARI et al 2007, p.1.).

Bonfim apud Segundo Molari (1996), afirma que a atividade física direcionada ao indivíduo com síndrome de Down não é diferente da realizada por pessoas sem esta deficiência ou de outra qualquer, e garante que essa igualdade torna-se um ponto relevante no desenvolvimento desses indivíduos, pois, com isso, sentir-se-ão mais competentes durante as atividades propostas.

Gestal e Mansoldo (2008, p. 1) afirmam que:

[...] atividade física para o cérebro são a sensação de bem estar, melhora a auto-estima, redução dos sintomas depressivos e ansiosos e melhora o controle do apetite. Estes benefícios estão relacionados com a liberação de endorfina, uma substância que o cérebro produz que dá aos indivíduos a sensação de prazer. O exercício reduz ainda a ocorrência de gripes, resfriados e infecções respiratórias em geral. A atividade física estimula a produção de alguns aminoácidos (componentes das proteínas) que melhoram a ação protetora do sistema imunológico. A melhora na capacidade pulmonar vem acompanhada do aumento da capacidade de consumo de oxigênio, já que o exercício aumenta a rede de pequenos vasos que irrigam os alvéolos pulmonares (estruturas de troca de gases), melhorando o aproveitamento de oxigênio pelo pulmão. Desse modo, a respiração fica mais eficiente.

Conforme Reis (2010), a atividade física, em diversos níveis, pode ajudar o deficiente a adquirir não só a mobilidade como também o equilíbrio emocional e a autoestima, sendo esta, significativa para a

qualidade de vida e para a sua inclusão social.

Atividade física, conforme o que foi exposto, torna-se uma necessidade para a qualidade de vida e para a melhora de qualquer ser humano. Marques e Nahas 2003 salientam que, com essa melhora, a expectativa de vida dos indivíduos com síndrome de Down, vem aumentando e proporcionando a qualidade de vida desses indivíduos.

A expectativa média de vida das pessoas com Síndrome de Down, que era de apenas 9 anos em 1920, chega, hoje, a 56 anos em países desenvolvidos. No Brasil, não existem dados precisos sobre a expectativa de vida de pessoas com Síndrome de Down, mas acredita-se que esteja em torno dos 50 anos. (MARQUES E NAHAS, p.56 2003).

A expectativa de vida do síndrome do Down vem aumentando no decorrer do tempo, quebrando alguns “[...] paradigmas acerca dessa deficiência que antes era considerada como deficiente mental, dependente, doente e incapaz de integrar-se a sociedade” (MARQUES E NAHAS, p.56 2003).

A CONTRIBUIÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A QUALIDADE DE VIDA DO SÍNDROME DE DOWN

O trabalho do profissional de Educação Física é fundamental para a formação do corpo e da mente de qualquer indivíduo. Nos dias atuais, o profissional de Educação Física vem se deparando com a inclusão do deficiente na sociedade e, com o aumento de indivíduos inseridos nesse contexto, o profissional de Educação Física encontra dificuldades para trabalhar com o indivíduo deficiente, no caso com o que apresenta a síndrome de Down.

Skinner apud Geraldi (2005, p.90), salienta que “O professor principiante não recebe preparação profissional. Geralmente começa ensinando e, se melhora, é apenas graças a sua própria e desamparada experiência.”

Nessa perspectiva, as preocupações sobre a formação do profissional de Educação Física aproximam-se da concepção

de (Comênio apud Geraldi, 2005, p.22), segundo o qual o “bom profissional” seria aquele capaz de dominar a “arte de ensinar tudo a todos”. Pode-se argumentar que o bom profissional é simplesmente o que conhece sobre o assunto que está interessado.

Segundo Andrade apud Geraldi (2005), muitos profissionais de Educação Física têm dificuldades de ensinar indivíduos com a síndrome de Down, por falta de interesse em conhecer as possibilidades de aprendizagem, os limites desses indivíduos, ou pela falta de formação acadêmica nessa área.

Geraldi (2005) ressalta que a formação do profissional de Educação Física acerca das teorias e práticas precisa ser revista para que este possa perceber que os indivíduos com síndrome de Down são, em primeiro lugar, pessoas muito mais semelhantes do que diferentes das outras sem deficiência e que elas precisam ser atendidas como qualquer ser.

Ornelas e Souza (2001, p.83) afirmam que:

O trabalho deve ser feito com muita atenção, dedicação e paciência. Dessa maneira, cabe ao profissional de Educação Física, conhecendo a história e os problemas mais acentuados de cada aluno, desenvolver um programa de atividades motoras, promovendo atividades que fortaleçam as musculaturas e conseqüentemente a melhora em todas as atividades exercidas por essas pessoas.

O profissional de Educação Física precisa se aperfeiçoar e estar preparado para dar início a um contato com o indivíduo com síndrome de Down, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade de vida dele.

Krug apud Berlan et. al (2002), destaca que o profissional que opta por esse trabalho tem que ter a boa formação teórica, isto é, um bom conhecimento na área de Educação Física Especial e, acima de tudo, ter muita força de vontade, garra e amor.

A contribuição do profissional de Educação Física é fundamental para o desenvolvimento integral do indivíduo com síndrome de Down. Por isso, o profissional de Educação Física, ao estar em contato com qualquer deficiência, não pode se apavorar, nem ficar tocado emocionalmente, porque a última coisa que esses indivíduos precisam

é de compaixão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, constata-se que é imprescindível a contribuição do profissional de Educação Física na orientação de atividades físicas para indivíduos com síndrome de Down para que estes possam obter qualidade de vida por meio da atividade física.

Pode-se perceber que os autores reforçam muito a ideia de que o profissional necessita buscar informações a fim de poder contribuir para a melhoria da qualidade de vida do indivíduo síndrome de Down e, também, reforçam que, por meio da atividade física, podem, sim, melhorar vários fatores fisiológicos e biológicos elevando também a autoestima além de proporcionar uma vida melhor.

Como resultado final, o estudo entende que a formação inicial proporciona um suporte básico para atuar com o síndrome de Down, sendo necessário uma especialização para que, somada à experiência, possa qualificar o profissional de Educação Física para atuar de forma adequada com esses indivíduos.

REFERÊNCIAS

BERLAN, Ítalo. FERNANDES, Leandro de Abreu. JUNIOR, Rubens Venditti. Estudos Preliminares da Importância da Educação Física em Instituições Especializadas em Síndrome de Down na Região Metropolitana de Campinas-SP. **Revista Digital**, Buenos Aires. Ano 13 N° 126, Novembro de 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd126/importancia-da-educacao-fisica-em-instituicoes-especializadas-em-sindrome-de-down.htm>>. Acesso em 19 de Setembro de 2010.

BRASIL, Ministério da Saúde, Programa Nacional de Atenção a Pessoa Portadora de Deficiência. **Informações sobre a Síndrome de Down**: Destinada a Profissionais de Unidade de Saúde. Brasília, 1994.

CALEGARI, Decio Roberto. GORLA, José Irineu. JUNIOR, Carlos Alves da Silva. TONELLO, Maria Georgina Marques. **Musculação para um Aluno com Síndrome de Down e o Aumento da Resistência Muscular Localizada**. Revista Digital - Buenos Aires - Ano 11 - Nº 104 - Enero de 2007.

COSTA, Daniela Pinho. **Estudo Comparativo da Aptidão Física em Indivíduos do Sexo Masculino com Síndrome de Down e Indivíduos ditos Normais**. Porto, 2006. 117f. Monografia do 5º Seminário de licenciatura em desporto e Educação Física, na área de Reeducação e Reabilitação, da Faculdade de Desporto, da Universidade do Porto.

FERREIRA, Solange Leme. **Aprendendo sobre a Deficiência Mental: um programa para crianças**. São Paulo. Memnon, 1998.

GERALDI, Luciani. **Dificuldades de Profissionais Docentes para Ensinar Crianças com Síndrome de Down em Organizações Regulares de Ensino**. Florianópolis, 2005. 98 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Federal de Santa Catarina.

GESTAL, Simoni Borges Pontes. MANSOLDO, Antonio Carlos. **A Importância da Atividade Física na Melhoria da Qualidade de Vida dos Portadores da Síndrome de Down**. Revista Digital, Buenos Aires. Ano 13 Nº119, Abril de 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd119/atividade-fisica-dos-portadores-da-sindrome-de-down.htm>>. Acesso em: 18 de setembro 2010.

MAIA, Liliana Paiva Rocha Da. **Estudo dos Níveis de Aptidão Física em Indivíduos Deficientes Mentais com e sem Síndrome de Down**. Porto, 2002. 179 f. Dissertação (Mestrado em Ciência do Desporto na Área de Especialização em Atividade Física Adaptada) Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física - Universidade do Porto. Portugal.

MARQUES, Alexandre Carriconde. NAHAS, Markus Vinicius. **Qualidade de Vida de Pessoas Portadoras de Síndrome de Down, com mais de 40 anos, no Estado de Santa Catarina**. **Revista Brasileira de**

Ciência e Movimento. Brasília v.11 n. 2p. 55-61. Junho 2003.

MOLARI, Mario. **O papel da Educação Física na Promoção da Saúde e Qualidade de Vida de Pessoas com Síndrome de Down.** Especialista em Educação Especial pela Universidade Norte do Paraná - UNOPAR [sem data de publicação].

MORAES, Luiz Carlos. **Atividade Física e a Síndrome de Down.** Cooperativa do Fitness (CDOF). Março de 2009. Disponível em: <http://www.cdof.com.br/deficientes6.htm>. Acesso em: 12 de setembro de 2010.

NAHAS, Markus Vinicius. A Síndrome de Down e a Prática Esportiva: Implicações da Instabilidade Atlanto-axial. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, 4(4), 89-90, 1990.

ORNELAS, Márcia Abrantes; SOUZA, Celso. A Contribuição do Profissional de Educação Física na Estimulação Essencial em Crianças com Síndrome de Down. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 12, n, 1, p. 77-88, 1 sem. 2001.

REIS, Ricardo Kaufman dos. **Educação Física e os Portadores de Deficiência.** Disponível em: <http://r-kr.blogspot.com/2010/02/educacao-fisica-e-os-portadores-de.html>. Curitiba-SC Postado 03 de fevereiro de 2010. Acesso em: 18 de setembro 2010.

VARELA, Paulo Miguel Faria. **A coordenação Motora em indivíduos Portadores de Síndrome de Down Praticantes e não Praticantes de Atividades Física.** Porto, 2006. 148 f. Monografia (licenciatura em desporto e Educação Física, na área de Reeducação e Reabilitação). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

DESENHO DA FIGURA HUMANA: AVALIAÇÃO COGNITIVA E INDICADORES DE PROBLEMAS EMOCIONAIS EM CRIANÇAS¹

Joseane de Souza²

Marizete Serafim Hoffmann³

RESUMO

O objetivo deste estudo foi avaliar o desempenho cognitivo e os indicadores de problemas emocionais em crianças pré-escolares. Participaram deste estudo quarenta e seis crianças, sendo vinte e sete meninos e dezoito meninas na faixa etária entre 8 e 12 anos, com queixa de dificuldade de aprendizagem, encaminhada para o Projeto Desenvolver, no serviço escola de psicologia. Para avaliar o desempenho cognitivo e possíveis dificuldades emocionais foi utilizado o Desenho da Figura Humana (DFH). Os resultados obtidos apontam, conforme percentil da avaliação das figuras, que seis crianças (13.0%) apresentaram desempenho cognitivo acima da média, quinze delas (32.6%) apresentaram dentro da média e vinte e cinco (54.3%), ficaram abaixo da média esperada para crianças da sua faixa etária. Dados significativos também foram coletados quanto à classificação dos indicadores emocionais: verificou-se que 65.6% das crianças apresentam indicadores para problemas emocionais. Das vinte e cinco crianças que apresentaram baixo desempenho cognitivo, vinte e uma delas também apresentaram indicadores emocionais, confirmando dados da literatura, que apontam que as dificuldades de aprendizagem quase sempre estão associadas a comprometimentos de outra natureza, geralmente problemas emocionais. O desenho da figura humana mostrou ser um instrumento adequado na identificação do desempenho cognitivo e de problemas emocionais das crianças de 8 a 12 anos. O estudo sugere que, no processo de avaliação de crianças com dificuldades de aprendizagem, sejam incluídos instrumentos que identifiquem a presença ou não de problemas emocionais.

Palavras-chave: Avaliação educacional. Desenho. Inteligência. Psicologia da criança. Comportamento infantil.

ABSTRACT

The objective of this study was to evaluate the cognitive performance and indicators of emotional problems in pre-school children. Forty-six children participated of this

1 Artigo apresentado para conclusão da pós-graduação em Avaliação psicológica, do Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí - UNIDAVI.

2 Psicóloga, Especialista em Psicopedagogia, Mestre e Doutora na área de enfermagem Psiquiátrica, PHD em Saúde Mental, pela Universidade de São Paulo e Faculdade de Medicina.

3 Psicóloga, Especialista em Alfabetização pelo Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí.

study. There were twenty-seven boys and nineteen girls between the ages of 8 and 12, complaining about learning difficulties. These children were sent to “Projeto Desenvolver” , at the psychology school service. In order to evaluate the cognitive performance and possible emotional difficulties, the Human Figure Drawing (HFD) was used. The obtained results state that according to the evaluation percentile of the figures it was observed that six children (13.0%) showed cognitive performance above average, fifteen of them (32.6%) average cognitive performance and twenty-five (54.3%), were below the expected average for children in their age. Significant data were also collected as to the classification of the emotional indicators. We found that 65.6% of the children show indicators for emotional problems. Twenty-one out of the twenty-five children who showed low cognitive performance also showed emotional indicators, confirming the literature data which point out that learning difficulties are almost Always associated to commitments of another nature, usually emotional problems. The Human Figure Drawing proved to be an appropriate instrument in the identification of the cognitive performance and of emotional problems of the children between the ages of 8 and 12. The study suggests that, during the evaluation process of the children with learning difficulties, instruments that identify the presence of emotional problems should be included.

Keywords: Educational evaluation, drawing , intelligence, child psychology, children’s behavior

AVALIAÇÃO COGNITIVA ATRAVÉS DO DESENHO DA FIGURA HUMANA E VERIFICAÇÃO DOS ASPECTOS EMOCIONAIS

O desenho da figura humana é um dos instrumentos mais utilizados na avaliação do desempenho cognitivo e também na identificação dos problemas emocionais de crianças com dificuldade de aprendizagem.

Como a criança ainda não possui um vocabulário apropriado e uma compreensão de seus sentimentos é por meio do desenho que ela expressa suas dificuldades. Moreira (1987) aponta que a criança desenha para falar e poder registrar a sua fala, porque o desenho é para a criança uma linguagem como o gesto ou a fala. Ela desenha para falar de seus medos, suas descobertas, suas alegrias e tristezas.

No ato de desenhar, pensamentos e sentimentos estão juntos. Também é possível constatar que as crianças com algum comprometimento e nível intelectual baixo apresentam acentuado

comprometimento no desenho (MOREIRA, 1987).

O desenho da criança foi analisado por alguns pesquisadores (GOODENOUGH, 1951; KOPPITZ, 1968) como uma das formas de conhecer a dinâmica da personalidade infantil. Desenvolveram a técnica gráfica do desenho da figura humana para avaliar o desempenho cognitivo e para identificar os problemas emocionais das crianças pré-escolares.

Machover (1949) elaborou um instrumento que permitia a utilização desse desenho como método projetivo, ressaltou ainda o aspecto formal do desenho para diagnóstico e análise psicológica, uma vez que o conteúdo da figura revela certos indicadores conflituosos. Para a autora, o indivíduo representa em seu desenho, espontânea e variadamente, a projeção de seu próprio corpo.

Também para Furth (2004 p.34), “desenhos são comunicações diretas vindas do inconsciente e não podem ser facilmente camufladas, diferentemente da comunicação verbal”. O ato de desenhar é natural para criança.

Koppitz (1968), psiquiatra americana, com base nos estudos de Machover (1949) elaborou uma escala que permite detectar distúrbios emocionais. Pacientes que têm dificuldade de manifestar seus sentimentos verbalmente o fazem mais facilmente por meio do desenho.

Pretendemos explorar neste estudo o desenvolvimento cognitivo apresentado para cada faixa etária e alguns indicadores de comprometimento emocional, propostos por Koppitz (1973), verificando alguns fatores que podem influenciar no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças avaliadas. Pela escala proposta por Koppitz é possível pontuar no desenho alguns indicadores emocionais que se caracterizam por alguns traços do desenho.

Estudos de mais de um século passado têm demonstrado interesse pela produção e desenvolvimento infantil, tendo estudos como Desenho da Figura Humana (DFH III), proposto por Wechsler, que correlaciona habilidades do desenho com a capacidade cognitiva da criança.

Constata-se ao longo da história e da evolução humana que o desenho da figura humana é o mais utilizado espontaneamente, como forma de comunicação entre os seres humanos. Para Wechsler (2003, p.11) “a comunicação por meio de desenhos é uma forma de

linguagem básica e universal”. Percebemos, pela nossa experiência, o quanto a figura humana é um tipo de desenho que as crianças realizam com espontaneidade e que, muitas vezes, demonstram o contexto familiar. Também favorecem a verificação de determinados conceitos e indicadores do desenvolvimento cognitivo do que é esperado para cada faixa de idade, apontando pela análise do resultado padronizado, o percentil, relacionado com o desenvolvimento cognitivo, apresentado pela criança.

Para Wechsler (2003 p. 9), “o sistema de avaliação do DFH III, foi baseado nos trabalhos de Naglieri (1988), Koppitz (1968) e Harris (1963), que ampliaram a proposta de Goodnough (1926)”. No entanto, segundo a autora, todos os itens avaliativos pertinentes à edição foram definidos de acordo com pesquisas em crianças brasileiras.

Bandeira, Segabinazi e Arteche (2010) realizaram um estudo para investigar evidências de validade de estratégias globais de avaliação do desenho da figura humana (DFH), na identificação de problemas emocionais em crianças. O estudo levou em consideração aspectos de validade do construto a partir de diferentes fontes de evidências para medidas de qualidade artística, normalidade e diferenciadas por sexo e faixa etária das crianças de um grupo clínico e grupo não clínico. Os resultados demonstraram indícios de que o DFH tem validade como instrumento de triagem, sendo adequado para diferenciar grupos de crianças com desenvolvimento normal dos grupos clínicos, bem como demonstra-se como um importante instrumento no contexto de avaliação psicológica.

Ainda na pesquisa citada pode se perceber a importância do controle da variável sexo e idade na avaliação das crianças, pois, segundo as autoras, os “desenhos de crianças mais novas, do grupo não clínico, poderiam ser classificados como pertencentes a crianças de grupos clínicos, pelo fato de não apresentarem a qualidade esperada p.44” (BANDEIRA, SEGABINAZI E ARTECHE, 2010).

Souza, Jeronymo e Carvalho (2005) em sua pesquisa utilizaram o desenho da figura humana para avaliar aspectos cognitivos e emocionais das crianças filhas de alcoolistas comparadas com crianças filhas de não alcoolistas. O estudo mostrou maior incidência de problemas emocionais e comportamentais em crianças filhas de alcoolistas. Também foi utilizada a escala de indicadores emocionais

de Koppitz (1968) e observaram as características psicológicas como timidez, insegurança, retraimento, sinais de depressão, dificuldade de relacionamento e baixa autoestima. Neste estudo, evidenciaram que as meninas filhas de alcoolistas eram mais vulneráveis nos aspectos emocionais e comportamentais.

Bartolomeu, Sisto e Rueda (2006), nos estudos comparando crianças com e sem dificuldades de aprendizagem na escrita, utilizaram o desenho da figura humana para identificar dificuldades emocionais. E observaram que a quantidade de problemas emocionais desses alunos estava associada ao seu pior desempenho na escrita. O estudo mostrou associação significativa entre erros na escrita e problemas emocionais, entre estes se destacaram ansiedade e com pobre autoconceito, demonstrando “sentimentos de inadequação e culpa relacionados a impulsos agressivos mal elaborados, com preocupação pelos impulsos sexuais, dificuldades de comunicação e timidez, p.1”.

Os estudos acima citados sugerem que o desenho da figura humana é um instrumento que pode ser usado para avaliar o desempenho intelectual e emocional das crianças que estão em situação de risco. Crianças que são identificadas pelos professores com dificuldades de aprendizagem, devem ser avaliadas nos aspectos cognitivos e emocionais para verificar se existe uma associação nesses aspectos envolvidos no processo de aprendizagem. As dificuldades de aprendizagem geralmente estão associadas com baixo desempenho cognitivo, problemas de comportamento e emocionais. Para Medeiros e Loureiro (2004 p.107) “o problema de aprendizagem quase sempre se apresenta associado a comprometimento de outra natureza”.

OBJETIVO

Avaliar o desempenho cognitivo e identificar a presença de indicadores emocionais de crianças entre 8 e 12 anos, encaminhadas ao serviço Escola de Psicologia, com queixa de dificuldade de aprendizagem.

MÉTODO

Este estudo é quantitativo no qual foi utilizado o delineamento transversal e descritivo para atingir o objetivo proposto.

O trabalho foi realizado junto às crianças que recebiam atendimento psicopedagógico encaminhadas pelas escolas com a queixa de dificuldade de aprendizagem. Os trabalhos aconteceram de março 2010 a novembro de 2011, com crianças de 8 a 12 anos, advindas das escolas estaduais, que se localizam na Região do Alto Vale do Itajaí.

Participantes

Participaram desta pesquisa quarenta e seis crianças de ambos os sexos, advindas das escolas estaduais da 6ª Gerência de Estadual de Educação - SC, com idades entre 8 e 12 anos, matriculadas de 2ª a 6ª série do ensino fundamental. Quanto ao gênero 58.7% eram meninos e 41.3% eram meninas. Nas tabelas 1 e 2 são apresentadas as características das crianças, quanto ao gênero, faixa etária e escolaridade.

Tabela 1: Gênero e faixa etária das crianças.

Idade	Meninos		Meninas	
	Freq.	Porc.	Freq.	Porc.
8	11	40.7	3	15.8
9	6	22.2	6	31.6
10	5	18.5	3	15.8
11	5	18.5	3	15.8
12	0	0	4	21
Total	27	100.0	19	100.0

Tabela 2: Escolaridade das crianças

	Freq.	Porc.
Segunda série	6	13.0
Terceira série	24	52.2
Quarta série	3	6.5
Quinta série	12	26.1
Sexta série	1	2.2
Total	46	100.0

Observa-se que houve a predominância das idades entre 8 e 9 anos (56.52%), sendo a maioria da terceira e quinta séries do ensino fundamental o que revela maiores dificuldades escolares nesses primeiros anos do ensino fundamental, segundo a percepção da professora. A tabela 2 apresenta a frequência por série.

Instrumentos

A terceira edição do Desenho da Figura Humana foi utilizada como medida de desenvolvimento cognitivo das crianças para o estudo em questão, por ser uma medida válida e confiável. Essa versão foi construída, avaliada e padronizada para crianças brasileiras na faixa de 5 a 12 anos. Os resultados do DFH III proporcionam uma análise cognitiva e quantitativa dos desenhos da figura humana, bem como alguns indicadores do desenvolvimento para cada faixa etária (WECHSLER 2003).

Como produção para análise, foi utilizado como instrumento o Desenho da Figura Humana proposto por Wechsler, 2003. Solicitava-se à criança que desenhasse uma figura masculina e feminina. Os desenhos foram avaliados e pontuados conforme número de itens desenhados pela criança, obedecendo ao manual do DFH III, versão 2003. Também utilizamos a escala de indicadores emocionais, no mesmo desenho da Figura Humana, proposta por Koppitz, 1973, em que foram verificadas partes nos desenhos que poderiam pontuar como indicadores emocionais. Existe uma tabela de classificação a qual mostra a classificação por idade, sendo que se consideram dentro da média esperada, os percentis entre 25 e 75.

Análise dos dados

A análise dos dados foi realizada pelo programa SPSS 10.0, software aplicativo do tipo científico, que se intitula Statistical Package for the Social Sciences – pacote estatístico para ciências sociais, com intuito de apontar a análise descritiva e verificar os índices e correlacionar classificação da criança com possíveis indicadores emocionais.

Procedimento

As crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem foram encaminhadas para atendimento no Núcleo de Estudos Avançados em Psicologia (NEAP) da UNIDAVI pelas professoras responsáveis. Primeiramente era feita uma entrevista com os pais e solicitada a autorização deles para aplicação de alguns testes. Este projeto passou pelo comitê de ética da UNIDAVI e para avaliar o desempenho cognitivo foi aplicado o DFH III, individualmente; Teste Bender e HTP (House, Tree, Person). A análise que será apresentada neste estudo será somente do DFH. Todas as crianças foram avaliadas.

RESULTADOS

Para avaliar o desempenho cognitivo das crianças, foi utilizada a avaliação de Weschler, 2003, com indicadores do DFH III. A tabela 3 demonstra pontuação das crianças, levando em consideração os percentis totais do Desenho da Figura Humana, na classificação geral, proposto por Weschler. E para indicadores emocionais foi utilizada a escala de Koppitz (1968).

Os resultados serão apresentados da seguinte forma; 1. Desempenho cognitivo, 2. Indicadores emocionais, 3. Indicadores emocionais associados com desempenho cognitivo abaixo.

1. Desempenho cognitivo

Na tabela 03 abaixo, estão distribuídos desempenho cognitivo, da amostra de 46 crianças.

Tabela 3: Classificação / desempenho cognitivos do DFH.

Classificação	Freq.	%
Acima da média (< 75)	6	13.0
Média (>25 >74)	15	32.6
Abaixo da média (> 24)	25	54.3
Total	46	100.0

Podemos verificar que com o percentil acima de 75, do total das figuras, temos 6 crianças o equivalente a 13.0% delas. Podemos inferir ainda que dentro desse percentual de seis crianças que se encontram acima da média, obtivemos quatro, com classificação muito superior e duas com classificação superior. Já para crianças com percentil entre 25 e 74, equivalente à classificação média, do total das figuras, temos 32.6%, quinze crianças da amostra total.

Esses resultados mostram que, para seis crianças, o desempenho cognitivo está acima da média esperada para crianças da sua idade e, para quinze crianças, o desempenho cognitivo está de acordo com o esperado para sua idade. Podemos inferir que essas crianças apresentaram capacidade cognitiva para aprenderem os conteúdos acadêmicos. Portanto, as dificuldades de aprendizagem dessas crianças não são decorrentes de problemas cognitivos. No diagnóstico psicopedagógico é necessário investigar outros fatores que podem estar associados com problemas de aprendizagem, como dificuldade de adaptação ao método de ensino ou vivências de estressores familiares (WEIS, 1992).

Com relação às crianças que apresentaram resultados abaixo da média, com o percentil abaixo de 24, no total das figuras, obtivemos 54.3%, que equivalem a vinte e cinco crianças. Ainda podemos extrair desse dado o percentual de 15.2% o equivalente a 7 crianças que se encontram na faixa de fronteira e 4 (8.7%) estão na faixa de deficientes. As análises indicam que vinte e cinco crianças apresentaram desempenho cognitivo abaixo da média esperada para sua idade, provavelmente esse fator tem interferido na sua aprendizagem. Apontamos ainda que quatro dessas crianças revelaram desempenho cognitivo muito abaixo da

média, necessitando de uma avaliação mais específica para verificar os aspectos que estão envolvidos nesse fenômeno. Dado significativo que requereria uma avaliação mais profunda devido ao grau de deficiência da criança e verificar a associação dos indicadores emocionais e outros fatores que podem estar relacionado com o fracasso escolar dessas crianças.

2. Indicadores emocionais

Quanto à classificação dos indicadores emocionais proposta por Koppitz (1973), em que se avaliam aspectos nos desenhos da figura humana, que possam ser pontuados, como figuras grandes, omissões, transparências etc., a tabela 4, tem a função de demonstrar os percentis emocionais encontrados nos desenhos das crianças avaliadas.

Para verificar se as 46 crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem apresentavam problemas emocionais foi verificado o número de indicadores emocionais no DFH, segundo a escala de Koppitz (1973). Na análise geral, obtivemos os seguintes resultados que estão representados na tabela abaixo em percentil.

Tabela 4: Percentil Emocional

Classificação	Freq.	%
Acima da média (< 75)	1	2.2
Média (>25 >74)	13	28.3
Abaixo da média (> 24)	32	69.6
Total	46	100.0

Conforme podemos verificar, 69.6% das crianças de 8 a 12 anos apresentam quatro ou mais indicadores emocionais e apresentam percentil abaixo da média, o que significa dizer que 32 crianças das 46 encaminhadas ao projeto apresentam mais indicadores emocionais do que é esperado para sua faixa etária. Esses problemas emocionais podem estar prejudicando seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

Quanto à diferença de gênero, a tabela 5 apresenta o percentil de indicadores emocionais entre meninas e meninos.

Tabela 5: sexo das crianças e indicadores emocionais

Ind. Emocionais	Meninos		Meninas	
	Freq.	%	Freq.	%
Acima da média (< 75)			1	5.3
Média (>25 >74)	8	29.6	5	26.3
Abaixo da média (> 24)	19	70.4	13	68.4
Total	27	100.0	19	100.0

Conforme observamos na tabela 05, tanto meninas quanto meninos apresentaram mais de três indicadores emocionais. O que revela índices relevantes dos participantes do projeto para problemas emocionais. Entre as trinta e duas crianças, 19 meninos e 13 meninas, que foram identificadas com problemas emocionais, havia mais meninos com indicadores emocionais do que meninas.

3. Indicadores emocionais associadas ao desempenho cognitivo baixo

Outra questão verificada foi o número de crianças que apresentavam indicadores emocionais abaixo da média e o número de crianças que também tinham desempenho cognitivo abaixo da média. A tabela 06 aponta que das 32 crianças que foram identificadas com número maior de indicadores emocionais que o esperado para sua idade, 21 dessas crianças (65,6%) também apresentaram desempenho cognitivo abaixo da média.

Tabela 06: Associação entre indicadores emocionais e desempenho cognitivo

N= 32

Classificação	Freq.	Porc.
Acima da média (< 75)	3	9.3
Média (>25 >74)	8	25
Abaixo da média (> 24)	21	65.6
Total	32	100.0

A tabela 7 estão relacionados o número de crianças com desempenho cognitivo abaixo da média, e indicadores emocionais, sendo que 21 apresentaram este escore.

Tabela 7: Desempenho cognitivo abaixo da média e indicadores emocionais

N=25

Classificação	Freq.	Porc.
Acima da média (< 75)		
Média (>25 >74)	4	16
Abaixo da média (> 24)	21	84
Total	25	100.0

Das 25 crianças que revelaram desempenho cognitivo abaixo da média, 21 também apresentaram maior número de indicadores emocionais, ou seja, 84% das crianças com desempenho cognitivo abaixo da média também apresentaram indicadores de problemas emocionais. Um dado interessante observado: as mesmas crianças que apresentaram desempenho cognitivo abaixo da média são as mesmas crianças que também apresentaram indicadores emocionais. Esses dados sugerem que existe associação entre desempenho cognitivo abaixo da média e problemas emocionais. Destas 21 crianças, 2 delas estão na 2ª série, 10 estão na 3ª série, 3 estão na 4ª série e 6 estão na 5ª série. A faixa etária está entre 8 e 12 anos, sendo que a maioria, 14 delas são meninos e 7 são meninas.

Pela porcentagem, observamos que a maioria das crianças com desempenho cognitivo abaixo da média também apresentam problemas

emocionais, sendo 84% delas.

DISCUSSÕES

Com relação às características das crianças, observou-se que das participantes, 56,52% delas têm idades entre 8 e 9 anos, estão na 3ª e 5ª séries do ensino fundamental, o que revela maiores dificuldades escolares nesses primeiros anos do ensino fundamental. Na questão do desenvolvimento psicossocial, segundo Erikson (1971), citado por Medeiros e Loureiro (2004 p.108), a 4ª idade, que se caracteriza pela idade escolar, que vai dos 6 aos 12 anos, é a fase em que a criança atravessa a “crise evolutiva”: produtividade versus inferioridade. Se a criança tiver êxito nessa etapa, demonstra o que se chama de diligência, ou produtividade: gosta de realizar coisas, gosta de participar em jogos, competir, mostrar atividades prontas. Por outro lado, se não consegue tal desempenho, fica triste, preguiçosa, com sentimento de inferioridade, evita competições, considera-se inferior e medíocre. Segundo as autoras, o insucesso nessa fase ajudaria a não resolução saudável da crise, indicando que a criança não adquiriu as habilidades necessárias para superá-la.

Os resultados também apontaram que algumas crianças foram encaminhadas para avaliação psicológica, mas não apresentam déficit cognitivo significativo. Percebe-se isso pelo índice de 13% das crianças avaliadas com nível cognitivo “acima da média”, que apresentam percentil cognitivo acima de 75%. Conforme Bartholomeu e Cols (2001), o campo das dificuldades de aprendizagem é ainda abrangente e envolve muitos fatores afetivo-emocionais, desde a adaptação da criança à escola até o seu interesse em aprender.

Realmente, para atestarmos dificuldades de aprendizagem devemos considerar uma gama de sintomas, que permeiam o processo ensino-aprendizagem e que, podem ser fatores determinantes para o pior desempenho acadêmico das crianças. Desempenho este, que poderá ser caracterizado, equivocadamente, como déficit de aprendizagem de ordem cognitiva. Segundo Sisto e Zucoloto (2002), é difícil definir uma dificuldade de aprendizagem, pois ela é uma das “manifestações

mais evidentes do fracasso escolar p.156”. Avaliar o ambiente familiar, escolar e o desempenho da criança nas diversas atividades de aprendizagem é necessário para fazer o diagnóstico das dificuldades, bem como compreender os fatores que podem estar associados a esse fenômeno.

No Brasil, segundo Bartholomeu e Cols (2001), citando Sisto (2001), o campo das dificuldades de aprendizagem não está no âmbito da educação especial. Ela “é manifestação do fracasso escolar, caracterizado pela evasão escolar e repetência”. Na verdade, segundo o mesmo autor, as dificuldades de aprendizagem podem manifestar-se em qualquer fase da vida e também podem ser consequência de muitos outros fatores.

Há de se questionar o encaminhamento de crianças com bom índice cognitivo aos grupos de avaliação, pois pesquisas apontam que existem outros fatores que influenciam no rendimento escolar. É o caso das seis crianças apontadas com déficit de aprendizagem e que, ao realizar os testes verificou-se como classificação, um nível cognitivo superior ao esperado para a idade. Sugere-se a realização de uma entrevista de triagem com a professora para verificar a indicação ou não de uma avaliação psicopedagógica.

Também obtivemos dados relevantes com os percentis abaixo de 24, no total das figuras, foram 54.3%, ou seja, 25 das crianças estavam abaixo da média esperada para sua idade. E percebemos que 15.2% destas, o equivalente a 7 crianças, se encontram na faixa de fronteira e 4 (8.7%) estão na faixa de deficientes. Dado significativo que requereria uma avaliação mais profunda, devido ao grau de deficiência da criança e aos indicadores emocionais associados.

Ao compararmos a amostra total, observamos que a porcentagem de crianças que apresentaram indicadores de problemas emocionais (69,6%) foi maior do que aquelas que apresentam problemas cognitivos (54,34%). Portanto a maioria das crianças com queixas de dificuldade de aprendizagem apresentaram indicadores de problemas emocionais. Para que esse dado seja mais bem discutido é necessário avaliar os aspectos do ambiente escolar e familiar para podermos entender quais as variáveis que estão associadas com os problemas emocionais, pois, 65,6% das crianças com indicação de problemas emocionais apresentaram desempenho cognitivo abaixo da média contra 84% das

crianças com desempenho cognitivo abaixo da média com problemas emocionais. Parece que existe um indicativo de que crianças com desempenho cognitivo abaixo da média apresentam também problemas emocionais, mas crianças com problemas emocionais nem sempre apresentam problemas cognitivos. Conforme afirmam dados de estudos que compararam crianças com dificuldades de aprendizagem com aquelas que não tinham dificuldade de aprendizagem, aquelas apresentavam dificuldades de aprendizagem, autoconceito global, escore de status intelectual e popularidade significativamente menor do que as crianças que não apresentam dificuldades (OKANO et al, 2004; BARTOLOMEU, SISTO e RUEDA, 2006).

Constata-se, por esse motivo, que a experiência do fracasso escolar associado a outros fatores, pode aumentar o “nível de vulnerabilidade e risco de desadaptação ao longo do desenvolvimento, afetando a maneira de como a criança se percebe e as crenças que constroem de si mesma”, p. 108 (MEDEIROS E LOUREIRO, 2004).

Esses dados reforçam a importância de avaliar os aspectos emocionais das crianças de 8 a 12 anos com queixa de dificuldades de aprendizagem, dando importância especial para aquelas que têm desempenho cognitivo abaixo da média. Uma medida preventiva para as dificuldades de aprendizagem também pode ser uma intervenção com as crianças que apresentam problemas emocionais antes de elas apresentarem fracasso escolar. Observou-se que a maioria das crianças com desempenho cognitivo abaixo da média e que apresentaram indicadores emocionais foram meninos (66,6%). Para compreender melhor esse resultado, faz-se necessário uma avaliação para identificar as variáveis que estão associadas com esse fenômeno.

O resultado demonstrou que 13 meninas apresentaram indicadores de comprometimento emocionais e resultados “abaixo da média”, enquanto 19 meninos também apresentaram o mesmo nível. Para Bartholomeu e Cols (2001), considera-se que dificuldades de aprendizagem poderão ocorrer em qualquer fase da vida e por consequência de inúmeros fatores afetivos, que comprometeriam o desenvolvimento normal da criança. Os dados apontam que mais meninos do que meninas apresentam mais problemas emocionais, sugerindo que deve ser observada a diferença de gênero nas queixas de dificuldades de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentou o trabalho de avaliação de crianças com queixas de dificuldade de aprendizagem, apontando a utilização do Desenho da Figura Humana para identificar o desempenho cognitivo e os indicadores de problemas emocionais. Esse instrumento mostrou-se eficaz por ser uma técnica de fácil aplicação, correção e realização por parte da criança.

Devido ao grande número de crianças que apresentaram indicadores de problemas emocionais, sugere-se a aplicação de outros instrumentos para avaliação dos aspectos emocionais que possivelmente estão potencializando as dificuldades de aprendizagem.

A avaliação psicopedagógica não deve ser somente focada na criança, mas também no ambiente escolar e familiar dessas crianças para identificar como esses fatores podem estar contribuindo para o aparecimento dos problemas de aprendizagem (WEISS, 1992).

Embora fatores de comprometimento emocional podem aparecer em crianças de grupos clínicos e não clínicos, é urgente considerar a saúde mental das crianças que estão em idade escolar e frequentam a escola. Assim, a avaliação psicopedagógica requer um trabalho compartilhado, de reflexão e sistematização dos procedimentos e estratégias, a fim de obter resultados seguros. Compartilhamos a ideia de Sanches-Cano e Bonals (2008 p. 11), a avaliação psicopedagógica não deve ser feita isolada das outras ações pedagógicas e psicológicas, pois na medida em que trabalhamos em rede social, podemos compartilhar as discussões e experiência. E essa prática tem nos mostrado melhores resultados, bem como a necessidade de compartilhar responsabilidades e a de dar atenção às ações posteriores ao processo avaliativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AJURIAGUERRA, J. & GRAJAN, A. (1995). **Manual de psicopatologia**. Porto Alegre: Artes Medicas.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira and CAVALCANTE, Luanna Rod-

rigues **Avaliação da depressão infantil em alunos da pré-escola.** *Psicol. Reflex. Crit.*, 1999, vol.12, no.2, p.419-428. ISSN 0102-7972– Disponível em: <www.scielo.br> Acessado em 01/10/2011.

ALMEIDA, L. S. (1999). **Avaliação Psicológica: exigências e desenvolvimento nos seus métodos.** In S. M. Wechsler & R. S. L. Guzzo (Orgs.), **Avaliação Psicológica perspectiva internacional** (pp. 41-55). São Paulo: Casa do Psicólogo. Disponível em: <www.scielo.br> – acessado em 01/10/2011.

ARTECHE, Adriane Xavier & BANDEIRA, Denise Ruschel. **Indicadores emocionais do Desenho da figura Humana:** Construção e validação de uma escala infantil. Tese apresentada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006 – Disponível em: <www.scielo.br> acessada em 12/12/2011.

BARTHOLOMEU, D., SISTO, F., & RUEDA, F. (2006). **Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças.** *Psicologia em Estudo*, 11, 139-146. Disponível em: <www.scielo.br> Acessado em 03/12/2011.

CARIOLA, Teresa Corrêa. **O Desenho da Figura Humana de Crianças com Bruxismo.** Universidade de Marília (UNIMAR) Marília, SP. *Boletim de psicologia*, 2006, vol. LVI, n.124:37-52

CASTRO, Elisa Kern & JIMÉNEZ, Bernardo Moreno. **Indicadores Emocionais no Desenho da Figura Humana de Crianças Transplantadas de Órgãos.** Universidade do Vale do Rio dos Sinos & Universidade Antônoma de Madri. Disponível em: <www.scielo.br> Acessado em 03/12/2011.

CRUZ, V. **Dificuldade de aprendizagem:** Fundamentos. Porto: Porto Editora, 1999.

DUARTE, Cristiane S. & BORDIN, Isabel A.S. **Instrumentos de avaliação.** Setor de Psiquiatria Social do Departamento de Psiquiatria da Universidade Federal de São Paulo/Escola Paulista de Medicina

(Unifesp/EPM). Rev Bras Psiquiatria 2000;22 (Supl II) 55-8 - Disponível em: <www.scielo.br> Acessado em 03/12/2011.

FURTH, Gregg M. **O mundo Secreto dos desenhos: uma abordagem junguiana da Cura pela Arte.** – Tradução Gustavo Gerheim, São Paulo: Paulus, 2004. Coleção Amor e Psique.

FACCI, Marilda Gonçalves, EIDT, Nádia Mara and TULESKI, Silvana Calvo **Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional.** Psicol. USP, Mar 2006, vol.17, no.1, p.99-124. ISSN 0103-6564– Disponível em: <www.scielo.br> Acessado em 07/10/2011.

GILLIG, Jean-Marie. **O conto na psicopedagogia.** Porto Alegre: Artmed, 1999. 228 p.

HUTZ, C., & ANTONIAZZI, A. (1995). **O desenvolvimento do Desenho da Figura Humana em crianças de 5 a 15 anos. Normas para avaliação.** Psicologia: Reflexão e Crítica, 8, 3-18. Disponível em: <www.scielo.br> Acessado em 03/12/2011.

MARTURANO, Edna Maria, LINHARES, Beatriz Martins e Loureiro, Sonia Regina (Organizadoras). **Vulnerabilidade e Proteção: indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar.** São Paulo: Casa do psicólogo, FAPESP, 2004.

MOREIRA, A.A.A. **O espaço do desenho: a educação do educador.** São Paulo, 2.ed., Loyola, 1987.

NEME, Carmen Maria Bueno; PEREIRA, Patricia Mendes; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; VALLE, Tânia Gracy Martins do; MELCHIORI, Ligia Ebner. **Indicadores de comprometimento emocional avaliados pelo DFH em crianças contaminadas e não contaminadas por chumbo.** Arq. Cienc Saude 2009 jan-mar; 16 (1);15-20 – Disponível em: <www.scielo.br> Acessado em 20/12/2011.

OKANO, Cynthia Barroso et al . **Crianças com dificuldades escolares atendidas em programa de suporte psicopedagógico na escola: avaliação do autoconceito.** *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 17, n. 1, 2004 . Disponível em: <www.scielo.br> Acessado em 10 abr. 2012.

PASQUALI, L., & Alchieri, J. C. (2001). **Os testes psicológicos no Brasil.** In L. Pasquali (Ed.), *Técnicas de Exame Psicológico – TEP Manual* (pp. 195-221). São Paulo: Casa do Psicólogo. Disponível em: <www.scielo.br> Acessado em 03/12/2011.

SANCHEZ-CANO, Manuel & BONALS, Joan e colaboradores. **Avaliação Psicopedagógica.** Tradução Fatima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2008. 400p: 25cm – ISBN 978-85-363-1114-2.

SISTO, F. F. (2001). **Dificuldades de aprendizagem.** Em F.F. Sisto, E. Boruchovitch; L. D. T. Fini; R. P. Brenelli, & S. C. Martinelli (Orgs.), *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico* (pp. 19-39). Petrópolis: Vozes. Disponível em:<www.scielo.br> Acessado em 03/03/2012.

SISTO, Fermino Fernandes e ZUCOLOTO, Karla Aparecida. **Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão em leitura.** *Revista Interação em Psicologia*, 2002, 6(2), p. 157-166 - Disponível em: <www.scielo.br> Acessado em 03/03/2012.

SEGABINAZI, Joice Dickel & ARTECHE, Adriane Xavier e BANDEIRA, Denise Ruschel. **Desenho da Figura Humana: Evidências de validade de escalas globais de avaliação.** Dissertação para título de mestre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Julho, 2010. <<http://hdl.handle.net/10183/27823>> Acessado em 03/03/2012

VISCA, Jorge. **Clínica psicopedagógica: epistemologia convergente.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. 105 p.

WECHSLER, Solange Muglia. **DFH III: O Desenho da Figura Humana: Avaliação do Desenvolvimento Cognitivo de Crianças**

Brasileiras. 3.Ed. Ver.- Campinas: Impressao Digital, 2003. 180 p.:
30cm – ISBN 85-89233-05-7

WEISS, Maria Lucia Lemme. **Psicopedagogia Clínica – Uma visão
diagnostica dos problemas de aprendizagem escolar.** 13.Ed. rev. e
ampl. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. 1.reimpr. 2010. ISBN 978-85-
98271-52-1

Koppitz, E.M. (1973). **El Dibujo de la Figura Humana en los niños.**
Buenos Aires: Guadalupe.

JORNALISMO CIENTÍFICO: DESAFIOS E PROBLEMAS NA COBERTURA DA CIÊNCIA

Nivaldo Machado¹

Rafaela Sandrini²

RESUMO

Propõe-se, neste artigo, discutir o jornalismo científico como especialidade jornalística dedicada à popularização da ciência. É estabelecida uma conceituação do jornalismo científico com considerações sobre as noções de divulgação científica e disseminação científica. Discutem-se ainda as dificuldades e os desafios encontrados na delicada relação existente entre cientistas e jornalistas, resultante das diferenças inevitáveis entre o trabalho jornalístico e o trabalho científico.

Palavras-chave: Jornalismo. Ciência. Comunicação.

ABSTRACT

The paper discusses scientific journalism as a journalistic expertise devoted to the popularization of Science. A conceptualization of scientific journalism considering notions of scientific communication and dissemination is established. Moreover, the difficulties and challenges found in the delicate relationship between scientists and journalists as a result of the inescapable differences between the journalistic and scientific work are discussed.

Keywords: journalism, Science, communication.

JORNALISMO CIENTÍFICO: ASPECTOS HISTÓRICOS

Devido ao grande desenvolvimento que os campos científico e tecnológico tiveram nas últimas décadas, à importância que adquiriram

1 Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de São Carlos (SP); Mestrado desenvolvido com estudos acerca do Problema da Consciência; especialista em Filosofia da Ciência-Epistemologia e Psicopedagogia; Licenciado nas áreas de Filosofia, Psicologia, História e Sociologia; Fundador do Grupo de Pesquisa em Filosofia da Mente e Ciências Cognitivas cadastrado no CNPq.

2 Mestranda em Jornalismo do Programa de Pós-Graduação em Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Jornalista formada pela Universidade para o desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (Unidavi) e pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Filosofia da Mente e Ciências Cognitivas. E-mail: rafaelasandrini@yahoo.com.br.

no cotidiano das pessoas, e à necessidade que esses âmbitos sentiram em se comunicar com diferentes grupos sociais, o setor de Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I)³ ganhou enorme visibilidade pública. Houve um incremento na gama de produtos, canais, ações e processos destinados à veiculação de informações sobre essas áreas. O jornalismo científico (JC) também se expandiu e conquistou espaço tanto no campo acadêmico - com a criação de cursos de especialização e produção de trabalhos acadêmicos – quanto no mercado editorial. Jornais começaram a ter seções próprias de ciência, profissionais foram contratados para trabalhar especialmente com o setor de CT&I, e revistas, sites e blogs especializados foram criados.

Grosso modo, o jornalismo científico destina-se a popularizar as informações advindas das mais diversas áreas ligadas aos campos científico, tecnológico e de inovação. Tem a tarefa de apresentar os feitos científicos ao cidadão comum, por meio de um sistema de produção de informações especializadas que deve estar alinhado à produção jornalística de maneira geral (Bueno, 2009). Além de ser um elo entre comunidade científica e senso comum, também exerce a função de promover cidadania, afinal a cultura científica de uma sociedade também é requisito básico para o exercício da democracia. Assim sendo, o jornalismo científico desempenha hoje uma importante função social.

Há fortes evidências de que a divulgação da ciência tenha tido início com o próprio advento da imprensa no século XV, através dos tipos móveis de Johann Gutenberg (OLIVEIRA, 2002). O surgimento da imprensa teria impulsionado não só a divulgação científica como também teve grande influência no aparecimento do JC no século XVII. Como explica Burkett (1990), a redação científica, como é feita hoje, teve início no século XVI quando os cientistas, ao enfrentarem a censura da Igreja e do Estado, encontravam-se às escondidas para conversarem e se informarem sobre suas descobertas. Dessas reuniões frequentadas pela classe nobre é que nasceu a tradição de comunicar a ciência.

³ A sigla CT&I (Ciência, Tecnologia e Inovação) tem sido adotada de forma gradativa no Brasil nos últimos anos, em substituição à sigla C&T (Ciência e Tecnologia). Somente em agosto de 2011, por exemplo, o Ministério da Ciência e Tecnologia acrescentou o termo “Inovação” à sua nomenclatura. Por isso, durante a leitura deste artigo vai ser possível observar que parte da bibliografia utilizada ainda faz uso da sigla C&T. Mesmo assim, optamos por adotar o uso da expressão CT&I, por entender que ela amplia apropriadamente as áreas a serem abordadas pelo jornalismo científico.

“No apogeu da revolução científica, a Inglaterra de Newton desponta como berço da divulgação e do jornalismo científico, e, a partir de meados do século XVII, começa intensa circulação de cartas expedidas por cientistas sobre suas idéias e novas descobertas” (OLIVEIRA, 2002, p.18). Além de propagar a ciência, essas cartas também serviam para debater e melhorar as teorias.

Na Europa e nos Estados Unidos, o jornalismo científico ganha grande impulso a partir da segunda metade do século XIX. Isso se deve em grande parte ao acontecimento das duas grandes guerras mundiais, já que os jornalistas, ansiosos por interpretar notícias e informações sobre as tecnologias bélicas, criaram as primeiras associações de jornalismo científico. Segundo França (2005), o desenvolvimento de armas durante a Segunda Guerra Mundial (SGM), chamou a atenção da imprensa para as inovações científicas e as empresas colocaram profissionais para cobrir especialmente a área. As guerras também trouxeram grande importância ao campo científico.

No Brasil, a publicação de materiais ligados à ciência teria iniciado nas primeiras décadas do século XIX, com a chegada da corte portuguesa ao Brasil. De acordo com Massarani (1998), a década de 1920 pode ser destacada como um período de aumento expressivo nas iniciativas de divulgação científica no Brasil. Houve um grande engajamento de cientistas e acadêmicos, reflexões sobre a atividade, criações e renovações de instituições científicas, valorização da ciência e dos cientistas.

Entre as figuras mais importantes para o surgimento do jornalismo científico no país destaca-se o médico, pesquisador e jornalista José Reis. A partir de 1932, Reis passou a fazer publicações para o público leigo e entre 1947 e 2002 manteve uma coluna científica semanal no jornal Folha de São Paulo. A criação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1948, pelo próprio José Reis em parceria com outros cientistas, e o surgimento do Conselho Nacional de Pesquisas⁴ (CNPq), em 1951, também foram marcos essenciais tanto para o desenvolvimento da ciência, quanto para o estímulo ao JC no Brasil.

4 Através da Lei nº 6.129 de 6 de novembro de 1974 passou a ser denominado Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, mas a sigla “CNPq” foi mantida.

O grande *boom* do jornalismo científico no país, acompanhando uma tendência mundial, aconteceu na década de 80, principalmente pelo surgimento de revistas como *Ciência Hoje* e *Ciência Ilustrada*. Já na década de 1990, foram criadas as revistas *Globo Ciência* e *Superinteressante*. Além das revistas, surgiram programas televisivos como o *Globo Ciência* (TV Globo) e a *Estação Ciência* (extinta TV Manchete). Os noticiários diários também já divulgavam com maior frequência matérias relacionadas à *Ciência, Tecnologia e Inovação*. Como explica Oliveira (2002) esse desenvolvimento do jornalismo científico deve-se, em grande parte, a eventos que tiveram notável repercussão internacional, entre eles a passagem do cometa Halley (1986), as viagens espaciais, a descoberta da supercondutividade e as questões ambientais.

Ainda na década de 1990, houve um intenso desenvolvimento da área com o crescimento de cursos de especialização em divulgação científica, de equipes de comunicação nas instituições de pesquisa e com maior debate sobre o tema. Surgiram revistas especializadas na divulgação da ciência, canais como *National Geographic* e *Discovery* e maior cobertura também na TV aberta. Cita-se como exemplo o aparecimento cada vez maior de temas científicos no programa *Fantástico da Rede Globo* (FRANÇA, 2005).

Na última década, entretanto, o jornalismo científico tem sofrido grandes baixas em todo o mundo e especialmente nos Estados Unidos. De acordo com artigo publicado em março de 2009 pelo repórter sênior da revista científica *Nature*, Geoff Brumfiel, está havendo uma emblemática mudança na forma como a ciência é encontrada na mídia. Em parte por causa de uma crise generalizada, principalmente nas receitas dos jornais.

O artigo expõe resultados de uma pesquisa feita pela *Nature* com 493 jornalistas científicos e que aponta diversos problemas com os quais os profissionais têm se deparado nos últimos anos. De acordo com os dados, muitos empregos estão sendo perdidos, e as cargas de trabalho daqueles que permanecem estão aumentando. Além disso, 59% dos jornalistas afirmaram que aumentou o número de matérias que eles trabalham em uma determinada semana ao longo dos últimos cinco anos. E eles não estão apenas fazendo mais reportagens, mas mais tipos de reportagens. Muitos estão sendo solicitados a fornecer conteúdo para

blogs, *podcasts* e matérias para web - algo que eles não faziam há cinco anos.

Como consequência dessa crise, seções de jornais estão sendo fechadas, cortes de pessoal estão sendo feitos, as cargas de salário estão aumentando e a cobertura da ciência sendo reduzida. O problema, segundo as empresas, é a dificuldade de rentabilizar as seções de ciência. Os blogs é que se aproveitam dessa situação, em especial os financiados por instituições privadas ou de cientistas ilustres que gostam de lidar com divulgação de CT&I. Na Internet, cresce a quantidade de material disponibilizado ao público por cientistas e pelas instituições em que trabalham.

Segundo Brumfiel (2009), os sites de maior sucesso estão atraindo centenas de milhares de visitantes por mês. Muitos foram iniciados por cientistas que simplesmente queriam levar ao público informações sobre suas pesquisas. A grande dúvida que surge, de acordo com o jornalista da *Nature*, é se os blogs podem desempenhar os papéis de vigilância e crítica que a mídia tradicional sempre desenvolveu e se a cobertura independente da ciência não estaria em perigo com a crise do jornalismo científico nos veículos de comunicação tradicionais.

Por isso, torna-se importante discutir o panorama atual, bem como os problemas e desafios que o jornalismo científico enfrenta, já que sua responsabilidade social é grande, por estar ligada, sobretudo, à qualidade de vida das pessoas.

UM BREVE CONCEITO

Como defende o jornalista e pesquisador Wilson da Costa Bueno, torna-se necessária uma conceituação do uso que se faz da expressão “jornalismo científico”, para evitar ambiguidades em relação a outros processos de difusão de informações ligadas à Ciência, Tecnologia e Inovação.

Para tanto, vamos adotar a perspectiva do próprio autor que faz uma distinção entre o jornalismo científico e outras teorias e práticas que tratam do mesmo objeto e que são identificadas pelos termos difusão, disseminação e divulgação científica.

Bueno (2009) se apoia em parâmetros como linguagem (ou nível de discurso) e audiência para fazer a distinção entre as expressões acima expostas. Por isso, o primeiro termo a ser delimitado pelo pesquisador é o de difusão científica, que segundo ele, diz respeito a todo e qualquer processo destinado à veiculação de informações científicas e tecnológicas. A difusão científica tem um caráter global e contempla diversos processos, ações ou produtos: periódicos científicos, bancos de dados em Ciência, Tecnologia e Inovação, reuniões científicas (congressos, simpósios, seminários, *workshops*), páginas de CT&I dos jornais e revistas, programas de rádio e televisão dedicados a esses assuntos, sites e blogs que veiculam informações nessas áreas, livros didáticos ou acadêmicos, vídeo e/ou documentário científicos, entre outros.

Segundo Bueno (2009), a difusão pode ser pensada em pelo menos dois níveis, de acordo com a linguagem e com o perfil da audiência: i) difusão para especialistas e ii) difusão para o leigo, o cidadão comum.

No primeiro caso, está inserida a disseminação científica que “refere-se, quase sempre, à transferência de informações científicas, tecnológicas ou associadas às inovações, elaboradas a partir de um discurso especializado e dirigidas a um público seletivo, formato por especialistas” (BUENO, 2009, p.3).

A disseminação científica comporta a comunicação intrapares e extrapares. A comunicação intrapares engloba a veiculação de informações sobre CT&I entre especialistas de uma área ou de áreas conexas. Já a comunicação extrapares compreende a circulação de informações para especialistas que não estão situados exclusivamente na área que é o objeto da disseminação. Nesse caso, o material é dirigido a um público especializado, embora composto por profissionais de áreas diferentes.

No outro nível da difusão científica, que diz respeito à circulação de informações para o leigo, encontra-se a divulgação científica. Como explica Massarani (1998), o termo divulgação científica pode ser definido como toda atividade de adaptação da linguagem científica para uma linguagem acessível a uma vasta audiência com o objetivo de explicar métodos, aspectos técnicos e outras informações científicas que possam interessar ao público. Segundo Bertolli Filho (2006), aqui podem ser incluídas diversas iniciativas como livros didáticos, matérias

jornalísticas, artigos de cientistas destinados ao público leigo, obras de literatura, filmes, programas de rádio e televisão e exposições em museus, por exemplo.

Dessa forma, a divulgação científica abriga tanto o trabalho dos cientistas – aqueles que estão empenhados em levar informações de CT&I ao cidadão comum - quanto o trabalho dos jornalistas científicos. Nesse sentido, o jornalismo científico seria uma subcategoria da divulgação científica. De acordo com Bueno (2009), os objetivos do jornalista científico e do divulgador científico são semelhantes já que ambos buscam transferir informações especializadas aos não iniciados. O que distingue as duas modalidades, na perspectiva do autor, são as características do discurso utilizado e do sistema de produção.

Assim sendo, defende-se como Bertolli Filho (2006), que um artigo assinado por um cientista, mesmo que publicado em uma revista ou jornal de penetração popular, não é um produto típico de jornalismo científico, apesar de ser considerado como uma iniciativa de divulgação científica. “Isto porque o texto assinado pelo cientista pode não ter obedecido os protocolos próprios da escrita jornalística” (p.3)

Outros autores e pesquisadores buscam definir o jornalismo científico por meio da explanação de seus objetivos e funções. Nesse sentido, Ribeiro (2001) explica que o JC tem três alvos principais: esclarecer as classes dirigentes sobre a importância da ciência e da tecnologia; manter o leitor comum informado sobre os avanços dessas áreas para impedir um abismo entre ciência e sociedade; e instigar nos jovens a vocação pela ciência.

Segundo Oliveira (2002), o jornalismo científico está diretamente ligado à promoção da cidadania, já que a sociedade que tem uma cultura científica desenvolvida pode contribuir de forma mais efetiva nas decisões públicas e políticas que envolvam ciência e tecnologia. O jornalismo científico não tem por função apenas a democratização do conhecimento científico, tecnológico ou ligado à inovação. Espera-se mais. Espera-se que o jornalismo científico leve as pessoas a refletirem, que suscite nos cidadãos um senso crítico avançado e que convoque as pessoas para a vida pública.

O jornalismo científico teria a função de fornecer subsídios para que a sociedade se torne mais crítica quanto aos assuntos que envolvam

CT&I e se torne mais cônica de seu papel perante esse processo. Conforme Calvo Hernando (2002), o jornalismo científico é uma ferramenta da democracia, pois permite que todos tenham conhecimento sobre os avanços da ciência e que desenvolvam a capacidade, assim como políticos e cientistas, de opinar sobre assuntos importantes ligados ao desenvolvimento científico.

Ivanissevich (2005) aponta três benefícios diretos adquiridos pela popularização da ciência: atentando para a alfabetização científica o país disponibilizaria de mão de obra especializada e mais preparada; uma melhor compreensão da ciência traria repercussões mais incisivas no cotidiano dos indivíduos, que teriam melhores condições de cuidar da própria saúde, por exemplo; e um entendimento mais aguçado sobre as implicações de descobertas científicas e tecnológicas permitiria que o público tomasse decisões mais apropriadas sobre questões polêmicas.

Pode-se dizer que o JC tem a tarefa de democratizar as informações científicas, tecnológicas e de inovação para a sociedade, de forma que essas informações sejam úteis às pessoas e as levem a debater, discutir e influir nos processos decisórios que envolvem o desenvolvimento científico.

CIENTISTAS E JORNALISTAS: UMA DELICADA RELAÇÃO

Atualmente, a literatura existente tanto na ciência quanto no jornalismo já aborda a divulgação científica como parte da atividade científica. De acordo com Vogt et al (2006), a comunicação pública tem um papel fundamental nas sociedades contemporâneas não só pela importância na formação dos cidadãos, mas também por uma necessidade da própria ciência. Hoje, muitas decisões importantes para o trabalho dos cientistas são tomadas com auxílio de pessoas de diversas áreas, e não apenas por especialistas ou pesquisadores. “A interação entre a ciência e os variados tipos de público é hoje, então, uma exigência social, e não somente um filantrópico desejo de democratizar o conhecimento, nem somente deve-se ao efeito da importância da tecnologia em nossas vidas” (VOGT et al, 2006, p.88-89.).

Ainda assim, é comum que cientistas e pesquisadores tenham

receio em divulgar seus estudos e descobertas. Por isso, uma das barreiras enfrentadas pelo jornalista de ciência é o acesso às fontes. Muitos pesquisadores e cientistas ainda não atentaram para o papel estratégico que a popularização representa para o setor de CT&I e em muitos casos fogem dos jornalistas. De acordo com Oliveira (2002), esse descaso com a comunicação pública deve-se ao fato de que por décadas os cientistas estiveram acostumados com o fluxo contínuo de verbas para as pesquisas, advindas do poder público, independentemente da opinião da sociedade.

A falta de comunicação com o cidadão comum também pode estar relacionada à restrição de empresas privadas que financiam as pesquisas. “Os cientistas da indústria lidam com informações que dizem respeito a patentes a partir das quais suas companhias esperam lucrar acima dos concorrentes. Por esse motivo, devem manter a boca bem fechada a respeito de seu trabalho” (BURKETT, 1990, p.13).

Muitas fontes chegam a questionar se a divulgação pela mídia pode realmente gerar uma melhor compreensão pública da ciência e outras ficam receosas quanto ao modo como o jornalismo funciona. O grande problema, no entanto, parece ser que os cientistas ainda não estão seguros de que jornalistas possam escrever boas matérias sobre Ciência, Tecnologia e Inovação. Uma das maiores críticas da comunidade científica diz respeito aos erros e falhas existentes nas reportagens. Entretanto, pelas pressões que os repórteres enfrentam como, por exemplo, a ditadura do tempo, alguns equívocos são inevitáveis. “Se um cientista que leva meses escrevendo um paper sobre o assunto que domina pode cometer erros, que dirá um jornalista que se vê obrigado a escrever sobre várias áreas de conhecimento em um curto espaço de tempo” (FALCÃO 2005, p.97).

A jornalista e editora da revista Ciência Hoje, Alicia Ivanissevich, que atua no jornalismo científico há 23 anos, afirma que grande parte dos artigos dos pesquisadores que são submetidos aos pareceres dos consultores científicos contém erros. “Alguns autores chegam a nomear incorretamente a espécie vegetal ou animal que vêm estudando há anos. Outros apresentam falhas conceituais mais graves ou referem-se equivocadamente a certas passagens históricas” (IVANISSEVICH, 2005, p.18).

Outro ponto que gera conflito é a submissão do texto à fonte

antes da publicação. Devido às confusões e enganos que podem ocorrer durante as entrevistas, coleta de informações ou transposição de dados para a matéria, Ribeiro (2001) defende a ideia de que todo material de JC baseado em uma fonte ou mais deve ser submetido à apreciação do entrevistado antes de ser publicado. Como explica Falcão (2005), isso não deve ser exigido, mas negociado. O que acontece é que os cientistas estão acostumados com a publicação em revistas especializadas, cujos textos normalmente são enviados aos autores para revisão antes da publicação. No jornalismo, o processo é diferente. Enquanto em uma revista especializada, um artigo leva meses até ser publicado, no jornalismo esse tempo é muito mais curto e uma matéria pode levar apenas algumas horas para ser editada.

Outro risco que se corre ao se submeter um texto à fonte antes da publicação é de o material voltar completamente alterado. “O cientista pode até pedir, mas cabe ao repórter, diante da proximidade que tem com a fonte ou das chances que tem de conquistar uma, decidir se submete ou não os originais à revisão. O tempo, se é matéria para o dia ou especial, também conta na hora da decisão” (FALCÃO 2005, p. 96-97). Uma boa alternativa para o jornalista não precisar submeter os originais à revisão é depois de encerrada a entrevista, repassar com a fonte as informações obtidas. Segundo o autor, esse é o momento ideal para se verificar se o repórter compreendeu, se o que escreveu está correto ou tem erros.

Como explica França (2005), apesar desses problemas, a atitude dos cientistas nos últimos anos tem sido bem mais proativa em relação aos jornalistas. A maioria já notou que a divulgação do trabalho na grande mídia pode se reverter em mais dinheiro para pesquisas e propostas para novos projetos. Por isso mesmo, os jornalistas precisam ter cuidado, pois muitos cientistas já perceberam a importância que a mídia tem, e a utilizam para diversos fins, que nem sempre são os pedagógicos. Ambições pessoais também podem acometer os cientistas, como acometem profissionais de outras áreas.

Todos esses elementos encontrados na delicada relação entre jornalistas e cientistas podem influenciar no modo como a ciência é abordada pelo jornalismo científico. Cientistas em determinadas situações podem omitir dados importantes, tentar interferir no foco da matéria e tendem a ver apenas seus relatos como adequados. Muitas

vezes não compreendem que a função do jornalismo científico é tornar a ciência mais clara ao público leigo por meio de matérias contextualizadas e questionadoras e não ser um mero canal para que cientistas exponham seus pontos de vista. Além disso, esquecem que “o risco de uma distorção dos dados é inerente à tarefa de comunicar ciência, ou qualquer outro assunto. Inevitavelmente, as traduções implicam alterações, cortes, interpretação” (IVANISSEVICH, 2005, p.17).

Esses entraves encontrados no relacionamento com as fontes, entretanto, não podem ser usados como justificativa para que os jornalistas redijam matérias sensacionalistas e/ou mal intencionadas, sobretudo porque condutas desse tipo podem gerar consequências desastrosas e afetar diretamente a qualidade de vida e a segurança pessoal dos cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme Ivanissevich (2005), devido à grande penetração que os meios de comunicação têm na vida das pessoas, pode-se afirmar que a mídia é o caminho mais eficiente e imediato de se intensificar a comunicação científica para a sociedade. Calvo Hernando (2002) vai além e ressalta que em muitas sociedades, o jornalista científico pode ser a única fonte de informação do público. A perspectiva do autor pode parecer datada diante da revolução causada pelas novas tecnologias. Sites, blogs e redes sociais que disponibilizam informações sobre CT&I tornaram-se fontes bastante procuradas pelo público. A defesa de Calvo Hernando (2002), no entanto, é válida se levarmos em conta que a atuação do jornalista ainda pode ser considerada imprescindível e única no sentido de organizar, dar sentido e oferecer um olhar crítico e independente sobre as informações advindas das diversas áreas que contemplam a Ciência, a Tecnologia e a Inovação. Fato que traz enorme responsabilidade social à profissão. Por isso, torna-se necessário refletir sobre a área e debater os desafios e problemas enfrentados pelos jornalistas que se dedicam a essa especialidade.

Como afirma Stocking (2005), muitos dos padrões da cobertura

de temas científicos feita pela mídia e que são identificados como problemáticos, foram assim rotulados por cientistas que tinham muito a perder caso as observações de outros especialistas obtivessem a mesma credibilidade perante o público. A comunidade científica tende a ver com desconfiança o trabalho feito pelos jornalistas e comumente critica a forma como a mídia retrata as descobertas de CT&I. É claro que o jornalismo científico comete erros e peca pelo apelo ao sensacionalismo, ao exótico, ao curioso e ao fútil. Em certas matérias e manchetes, citações de especialistas são distorcidas e falas ganham contextos diferentes. Tudo para tornar a matéria mais atraente aos olhos do público. Esses problemas, contudo, não podem ser tomados de forma generalizada.

A comunidade científica, muitas vezes, não compreende a função do jornalismo científico. Por isso, os jornalistas são acusados de estarem enganando o público ou de realizarem uma supersimplificação. Mas, sendo o campo científico amplo demais, os profissionais que escrevem sobre ciência tendem a explicá-la de forma muito menos profunda e utilizando analogias e comparações.

Outro problema é que nem sempre os interesses dos jornalistas condizem com os interesses dos cientistas. Em muitos casos o pesquisador fica insatisfeito quando fontes com opiniões contrárias ganham espaço nas matérias. Além disso, segundo Stocking (2005), ao insistirem em interpretar o material produzido pelos jornalistas como distorções, os cientistas conseguem sustentar a hierarquia social da especialidade.

É preciso investigar as condições sob as quais os jornalistas produzem as matérias, reconhecer as dificuldades e desafios enfrentados pelos profissionais que se propõem a realizar esse trabalho e admitir o quão fundamental se torna validar e reconhecer a função social do jornalista científico. Com a crise do JC nas mídias tradicionais e com a disseminação de blogs e sites escritos por cientistas e instituições de pesquisa, a cobertura independente de CT&I fica ameaçada. E as reflexões sobre a área tornam-se ainda mais necessárias. Por isso, é preciso legitimar a atividade por meio de pesquisas que visem não apenas refinar o campo metodológico/epistemológico, mas ajudar o jornalismo, como prática social, a enfrentar o cenário que está sendo imposto pelas novas tecnologias.

O jornalista científico exerce hoje a importante função de organizar, dar sentido e oferecer um olhar crítico sobre as informações advindas do setor de Ciência, Tecnologia e Inovação. Fato este que traz relevância e perigos à profissão, já que nem sempre os veículos e os profissionais são norteados por princípios éticos.

Para Calvo Hernando (2002) a obrigação de quem escolheu o complexo trabalho de popularizar a ciência é transformar o jornalismo em um instrumento da democracia, uma ferramenta a serviço da sociedade. Ao jornalista científico de hoje não basta apenas comunicar a ciência. É preciso mais. É preciso, acima de tudo, certa dose de ceticismo. O repórter não pode acreditar em tudo que as fontes falam. Os jornalistas precisam oferecer informações que não sejam apenas traduções, e não trabalhar de maneira ingênua, atuando como canal para a promoção de interesses pessoais. Em síntese, o jornalista científico precisa estar em constante aprendizado e não ter medo ou vergonha de questionar, pois como aponta Falcão (2005), a familiaridade com os temas vai sendo adquirida durante os anos de carreira.

REFERÊNCIAS

BERTOLLI FILHO, Claudio. **Elementos fundamentais para a prática do jornalismo Científico**. 2006. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/bertolli-claudio-elementos-fundamentais-jornalismo-cientifico.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2012.

BUENO, Wilson da Costa. Jornalismo científico: revisando o conceito. In: VITOR, Cilene; CALDAS, Graça; BORTOLIERO, Simone. **Jornalismo científico e desenvolvimento sustentável**. São Paulo: All Print, 2009. p. 1-14.

BRUMFIEL, Geoff. **Science journalism: Supplanting the old media?** Disponível em: <http://www.nature.com/news/2009/180309/full/458274a.html>. 2009. Acesso em 03 jan. 2012.

BURKETT, Warren. **Jornalismo Científico: como escrever sobre ciência, medicina e alta tecnologia para os meios de comunicação**.

Tradução de Antônio Trânsito. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.

FALCÃO, Verônica. Dupla Hélice: Aos jornalistas, auxílio; aos cientistas, preparo para lidar com a imprensa. In: BOAS, Sergio Vilas (org.). **Formação e Informação Científica: jornalismo para iniciados e leigos.** São Paulo: Summus, 2005. p.89-104.

FRANÇA, Martha San Juan. Divulgação ou jornalismo? Duas formas diferentes de abordar o mesmo assunto. In: BOAS, Sergio Vilas (org.). **Formação e Informação Científica: jornalismo para iniciados e leigos.** São Paulo: Summus, 2005. p.31-47.

CALVO HERNANDO, Manuel. **El Periodismo Del Tercer Milênio.** Problemas de La Divulgación Científica em IberoAmerica. Revista Interciencia. vol.27, n.2, p.57-61, 2002. Disponível em: < http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0378-18442002000200002&lng=es&nrm=iso >. ISSN 0378-1844. Acesso em: 06 de ago. 2010.

IVANISSEVICH, Alicia. A mídia como intérprete: como popularizar a ciência com responsabilidade e sem sensacionalismo. In: BOAS, Sergio Vilas (org.). **Formação e Informação Científica: jornalismo para iniciados e leigos.** São Paulo: Summus, 2005. p. 13-30.

MASSARANI, Luisa. **A divulgação científica no Rio de Janeiro:** Algumas reflexões sobre a década de 20. 177f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Ciência da Informação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 1998.

OLIVEIRA, Fabíola de. **Jornalismo Científico.** São Paulo: Editora Contexto, 2002.

RIBEIRO, José Hamilton. O jornalismo científico é jornalismo ou científico? In LOTH, Moacir (org.). **Comunicando a ciência:** comunicações científicas apresentadas no 6º Congresso Brasileiro de Jornalismo Científico. Florianópolis: ABJC, 2001. p. 13-17.

STOCKING, S. Holly. Como os jornalistas lidam com as incertezas científicas. In: MASSARANI, Luisa; TURNEY, Jon; MOREIRA, Ildeu de Castro (Orgs.). **Terra incógnita: a interface entre ciência e público**. Casa da Ciência/UFRJ/Museu da Vida/Fiocruz/Vieira & Lent, 2005. p.161-182

VOGT, CARLOS. et al. SAPO (Science Authomatic Press Observer): construindo um barômetro da ciência e tecnologia na mídia. In: Carlos Vogt. (Org.). **Cultura Científica: desafios**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 2006. p. 84-130.



Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão
Câmpus Rio do Sul
Rua: Dr. Guilherme Gemballa, 13 - Caixa Postal, 193
Bairro Jardim América
Fone: 47 3531-6000

Home page: <http://www.unidavi.edu.br>
E-mail: unidavi@unidavi.edu.br